

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CAROLINE PAOLACOTS

**RECURSOS INTERACIONAIS MULTIMODAIS MOBILIZADOS POR UMA
CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM
BRINCADEIRAS FAMILIARES**

**GUARULHOS
2018**

CAROLINE PAOLACOTS

**RECURSOS INTERACIONAIS MULTIMODAIS MOBILIZADOS POR UMA
CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM
BRINCADEIRAS FAMILIARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Letras
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Estudos Linguísticos
Linha: Linguagem e Cognição
Orientação: Profa. Dra. Fernanda Miranda da Cruz

**GUARULHOS
2018**

COTS, Caroline Paola.

Recursos interacionais multimodais mobilizados por uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em brincadeiras familiares / Caroline Paola COTS. Guarulhos, 2018.

137 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Orientação: Fernanda Miranda da Cruz.

Título em inglês: Multimodal interactive resources mobilized by a child with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in familiar play.

1. Transtornos do Espectro Autista. 2. Multimodalidade. 3. Interação Social. 4. Corpo. 5. Sociabilidade Autista. I. CRUZ, Fernanda Miranda da. II. Recursos interacionais multimodais mobilizados por uma criança com Transtorno do Espectro Autista em brincadeiras familiares.

CarolinePaolaCOTS
RECURSOS INTERACIONAIS MULTIMODAIS MOBILIZADOS POR UMA
CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM
BRINCADEIRAS FAMILIARES

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Letras
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Estudos Linguísticos

Aprovação: 23/ 08/ 2018.

Profa. Dra. Fernanda Miranda da Cruz
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Ana Carina Tamanaha
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Fernanda Speggiorin Pereira Alarcão
Universidade de São Paulo

Ao Guilherme e à Mariana, minhas eternas crianças.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, Paulo e Junia, pelo apoio, carinho, cuidado, compreensão e por sempre me incentivarem.

Ao meu filho Guilherme, o serzinho que todos os dias me motiva e contagia com seu amor, carinho e alegria.

À minha irmã Mariana, pelo amor, parceria, ensinamento e por motivar e possibilitar este estudo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Cruz, por me iniciar nesse percurso investigativo, pela aprendizagem e pela paciência, por sempre acreditar no meu trabalho e me motivar sempre a fazer o meu melhor.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, por embarcarem nos meus sonhos, se disporem e confiarem no meu trabalho.

Aos membros da banca, Profa.Dra. Rosana Novais e Profa.Dra. Ana Carina Tamanaha, pela leitura atenta e contribuições que enriqueceram este trabalho, e Profa. Dra. Fernanda Speggiorin Pereira Alarcão, pela atenção e disposição.

Aos professores do Mestrado, por compartilharem suas experiências e conhecimentos.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos membros do grupo LICor, pelas sessões de análise conjunta de dados e pela revisão das minhas transcrições.

Ao Douglas Vidal, pela parceria, apoio, companheirismo, leituras, revisões e interlocução durante essa jornada.

À Simone Alencar, pelas revisões de tradução das citações. À Patrícia Bucioli, pela revisão do abstract. À Larissa Tavares, pela leitura atenta, e à Bruna Pinheiros, por parte da revisão gramatical.

À equipe de apoio técnico de informática e à secretaria da pós-graduação em Letras.

Aos meus amigos, por estarem presentes nos momentos em que mais precisei de apoio durante esse percurso. À Cintia Santos, por todo apoio e por me ouvir muitas vezes. À Bruna Brasil, por me ouvir e pelos conselhos. À Juliana Justino, por todo apoio e amizade. À Erika Matos e Samantha Desiderio, pelo ombro amigo e mensagens incentivadoras. À Pétala Severiano, por me ouvir e incentivar. À Jackeline Santos, por todo carinho. À Fábio Celso, pelo apoio. Ao Carlos Fonseca, pelo carinho e cuidado e ao Wagner Tavares, por compartilhar parte dessa jornada comigo.

Nós somos sempre impelidos a sinalizar, emitir signos, e com isso construímos um Dentro da comunicação, dos sinais, dos signos ou da linguagem, e incluímos os autistas nesse nosso espaço de Dentro, do qual forçosamente ele se sente excluído. Deligny, ao contrário, sustenta que eles não estão Dentro desse circuito, e não nos cabe incluí-los, mas estão expostos, expostos ao Fora, detectando por vezes aquilo que de Nós escapa, aquilo justamente que não vemos porque falamos, e que eles enxergam porque não falam...Portanto, contra os signos, as referências. Contra o sofisticado aparelho que é a linguagem, o “aparelho de detectar”, tão complexo e sutil quanto o outro, mas com sua lógica própria, que consiste em detectar as marcas ou as referências como um “infinito primordial”(PELBART,2013, p. 266).

RESUMO

Esta pesquisa dedicou-se à sistematização, descrição e análise do uso de recursos interacionais multimodais mobilizados por uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), de pseudônimo Luiza, durante situações cotidianas espontâneas em que emergiram brincadeiras familiares. Recursos interacionais multimodais são aqueles de natureza semiótica distintas (GOODWIN, 2010), verbal, corporal e material, mobilizados pelos participantes durante a construção de suas práticas linguístico-interativas. Nosso interesse surgiu da própria descrição do que seria o TEA, definido como uma condição que afeta o neurodesenvolvimento, caracterizado, dentre outras coisas, pela dificuldade na comunicação e interação social e pelo comportamento e interesses restritos e repetitivos (LAI, LOMBARDO e BARON-COHEN, 2014). Fundamentamos nossa investigação em uma perspectiva sociointeracional de estudo da linguagem no TEA (OCHS e SOLOMON, 2010; STERPONI, KIRBY e SHANKEY, 2014; STERPONI e KIRBY, 2015), que vem mostrando como muitas características descritivas desse transtorno encontradas na literatura, como os déficits pragmáticos, podem conter uma função quando interpretadas pelo interlocutor como um recurso interacional. Estudiosos dessa perspectiva afirmam a importância do corpo e da forma como este torna-se potente em interações de sujeitos com TEA e, ainda, destacam a importância do interlocutor e de fatores sociointeracionais para estes sujeitos poderem engajar-se satisfatoriamente. Em termos metodológicos-analíticos, baseamo-nos no campo dos estudos interacionais de perspectiva multimodal (MONDADA, 2012, 2014; STREECK, GOODWIN e LEBARON, 2011; CRUZ, 2017), o qual nos forneceu ferramentas para visualizarmos, tratarmos e analisarmos os dados. Recorremos ainda ao software ELAN e à notação de transcrição multimodal (MONDADA, 2012/2014). Evidenciamos assim a pertinência da aplicação dos pressupostos linguístico-interacionais para a compreensão e, principalmente, para descrição da organização e estruturação das interações espontâneas envolvendo crianças com TEA. Para a análise, selecionamos 5 (cinco) excertos do *corpus CELA*. Durante essas situações, voltamos nossa atenção para um conjunto de ações e relações interacionais que se estabeleceram entre os participantes ali presentes para que a brincadeira acontecesse. Esta investigação nos permitiu colaborar na identificação daqueles elementos interacionais que revelam ou indicam algo sobre a *sociabilidade autista* (OCHS e SOLOMON, 2010), ou seja, sobre as habilidades ou limitações desses sujeitos para se engajar em uma interação e sobre as condições sociointeracionais que favorecem a *coordenação de sociabilidades* (OCHS e SOLOMON, 2010). Nesta pesquisa, mostramos como as análises embasadas em uma perspectiva sociointeracional multimodal viabilizou a visualização das habilidades de Luiza. Por exemplo, vimos: como Luiza participou da interação mesmo diante das limitações linguístico-verbais, valendo-se de sequências de ações organizadas multimodalmente (corporal, verbal e material); como essas interações se construíram em um *estado de domínio* (OCHS e SOLOMON, 2010), a partir tanto de estruturas interacionais normativas quanto alternativas; e como Luiza engajou-se nas interações tanto iniciando como respondendo às propostas de brincadeiras e mantendo-se nessas atividades lúdicas até o fechamento ou troca de atividade.

Palavras-chave: Transtornos do Espectro Autista; Multimodalidade; Interação Social; Corpo; Sociabilidade Autista.

ABSTRACT

This research was dedicated to the systematization, description, and analysis of the use of multimodal interactive resources mobilized by a child diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD), under the pseudonym Luiza, during familiar everyday situations in which spontaneous play emerged. Multimodal interactional resources are those of a distinct semiotic (GOODWIN, 2010), verbal, corporal and material nature, mobilized by participants during the construction of their linguistic-interactive practices. Our interest arose from the description of what would be ASD, defined as a condition that affects neurodevelopment characterized, among other things, by the difficulty in communication and social interaction, and by restricted and repetitive behavior and interests (LAI, LOMBARDO and BARON-COHEN, 2014). We base our investigations on a social interaction perspective of language study on ASD (OCHS and SOLOMON, 2010, STERPONI, KIRBY and SHANKEY, 2014, STERPONI and KIRBY, 2015, OCHS, 2015), which has shown that many descriptive characteristics of this disorder found in literature, such as pragmatic deficits, may contain a function when interpreted by the interlocutor as an interactional resource. These investigations affirm the importance of the body and how it becomes potent in the interactions of individuals with ASD and also highlight the importance of the interlocutor and the social interaction factors for these individuals to be able to engage satisfactorily. In terms of methodological and analytical approaches, this research is based on the field of Multimodal Interactional Studies (MONDADA, 2012, 2014; STREECK, GOODWIN and LEBARON, 2011; CRUZ, 2017), which provided us tools to visualize our *corpus*. We also used ELAN software and multimodal transcription notation (MONDADA, 2012, 2014). Thus, the relevance of the application of linguistic-interaction presuppositions to comprehension, and, especially, to describe the organization and structuring of spontaneous interactions involving children with evident ASD. For the analysis, we selected five excerpts from CELA (*Corpus for the Study of Language in Autism*). During these situations, we turned our attention to a set of actions and interactional relationships that were established among the participants present for the play to be developed. This research allowed us to collaborate in identifying interactional elements that reveal or indicate something about *Autistic Sociality* (OCHS and SOLOMON, 2010), in other words, about the abilities or the limitations of these individuals to engage in an interaction. In this research, we showed how the analyses based on a multimodal social interaction perspective enabled the visualization of Luiza's abilities. We have seen: how Luiza participated in the interaction even through linguistic-verbal limitations, using sequences of actions organized multimodally (corporal, verbal and material); how these interactions were constructed in a *Domain State* (OCHS and SOLOMON, 2010), from both normative and alternative interactional structures; and how Luiza engaged in interactions both initiating and responding to playful proposals and remaining in these playful activities until their closure or exchange.

Keywords:Autism Spectrum Disorders; Multimodality; Social interaction; Body; Autistic Sociality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Quadro níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista	31
Ilustração 2 – Estados de sociabilidade	48
Ilustração 3 – Quadro de participantes e composição familiar.....	60
Ilustração 4 – Funções do ELAN	66
Ilustração 5 – Funções do ELAN	66
Ilustração 6 – Quadro de identificação de trilhas para anotação no ELAN	67
Ilustração 7 – Identificação das trilhas do ELAN.....	68
Ilustração 8 – Quadro de notação de transcrição multimodal: Aspectos linguístico-verbais...	70
Ilustração 9 – Quadro de notação de transcrição multimodal: Aspectos gestuais-corporificados	71
Ilustração 10 – Exemplo de técnica de anonimalização	73
Ilustração 11 – Exemplo de Indicação da posição dos participantes.....	73

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 01 – informações gerais	74
Excerto 01 – parte A	75
Excerto 01 – parte B	77
Excerto 01 – sequência de imagens 01	77
Excerto 01 – parte C	79
Excerto 01 – sequência de imagens 02	79
Excerto 01 – parte D	81
Excerto 01 – parte E	84
Excerto 02 – informações gerais	86
Excerto 02 – parte A	87
Excerto 02 – sequência de imagens 01	87
Excerto 02 – parte B	90
Excerto 02 – sequência de imagens 02	91
Excerto 03 – informações gerais	93
Excerto 03 – parte A	93
Excerto 03 – sequência de imagens 01	94
Excerto 03 – parte B	96
Excerto 03 – sequência de imagens 02	97
Excerto 04 – na íntegra	99
Excerto 04 – sequência de imagens	100
Excerto 05 – na íntegra	104
Excerto 05 – sequência de imagens	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Posição inicial das participantes e ambiente interacional no Excerto 01	75
Figura 2 – Momento em que Clara simula uma tentativa de sentar-se na bacia e Luiza a empurra.....	76
Figura 3 – Print de tela do ELAN: anotação da sobreposição de falas de Luiza e Gustavo	81
Figura 4 – Print da sequência de imagens do momento em que Luiza faz uma trajetória de apontar e olhar da direção de Clara para a bacia	83
Figura 5 – Momento em que o bichão tenta pegar Clara e finalização da brincadeira	85
Figura 6 – Posição inicial das participantes e ambiente interacional do excerto 02	87
Figura 7 – Momento em que Clara derruba a pipoca, marcada pelo círculo, no chão	88
Figura 8 – Print de tela do ELAN: anotação da sequência de ações de Luiza para procurar e contar à Clara sobre a pipoca.....	89
Figura 9 – Momento em que Luiza leva a pipoca à boca e Clara a impede de comer a pipoca	92
Figura 10 – Posição inicial das participantes e ambiente interacional do excerto 03	93
Figura 11 – Momento em que a pipoca é lançada do edredom para o meio das pernas de Luiza	95
Figura 12 – Momento em que Clara aponta e pega a pipoca enquanto Luiza mantém o olhar direcionado para a pipoca.....	95
Figura 13 – Posição inicial das participantes e ambiente interacional do excerto 04	99
Figura 14 – Print de tela do praat do excerto 04 (linha 32) – curva entonacional do quê po cê interrogativo e afirmativo	103
Figura 15 – Posição inicial das participantes e ambiente interacional do excerto 05	104
Figura 16 – Movimento de mão de Luiza de antes da posição de Clara para direção de Cris	107
Figura 17 – Movimento de mão de Luiza de antes da posição de Clara para direção de Nara	107
Figura 18 – exemplo de alinhamento corporal frontal do excerto 01.....	115
Figura 19 – Exemplos de alinhamento corporal e foco da atenção dos excertos 02 e 03	115
Figura 20 – Exemplos de alinhamento corporal e foco da atenção dos excertos 04 e 05	116
Figura 21 – Exemplo de comunicação mediada pelo gesto de apontar para um objeto ou pessoa	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Momentos permeados por riso e risadas de Luiza durante as brincadeiras	112
Tabela 2 – Exemplos de sequências conversacionais que aconteceram durante as brincadeiras	114
Tabela 3 – Exemplos de intensidade emocional e velocidade do padrão de fala do interlocutor	118
Tabela 4 – Recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza no excerto 01	122
Tabela 5 – Recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza no excerto 02	124
Tabela 6 – Recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza no excerto 03	126
Tabela 7 – Recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza no excerto 04	128
Tabela 8 – Recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza no excerto 05	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVDs	Atividades de Vida Diárias
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELA	<i>Corpus</i> para Estudo da Linguagem no Autismo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSM-V	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – quinta edição.
ELAN	Eudico Linguistic Annotator
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IC	Iniciação Científica
LICor	Linguagem, Interação e Corpo
PECs	Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
TEA	Transtornos do Espectro Autista
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O estudo das interações de Luiza e a emergência de brincadeiras durante as interações em família	20
 CAPÍTULO I: Transtorno do Espectro do Autista e Interação Social	29
1.1 Alguns pressupostos sobre os comportamentos de direcionamento de olhar e gestos referenciais mobilizados para construir a atenção conjunta na interação social	33
1.2. Alguns estudos prévios sobre a importância dos gestos e dos movimentos corporais nas interações de crianças com TEA	36
1.3. Repensando as próprias práticas linguísticas e a noção de déficit a partir das interações envolvendo crianças com TEA	40
1.4. Sociabilidade autista e a possibilidade de coordenação de distintas sociabilidades	44
1.5. A análise das interações das quais participa Luiza: procedimentos analíticos	54
1.5.1. Um estudo do direcionamento do olhar em crianças com TEA	55
1.5.2. Um estudo sobre o riso durante as interações de crianças com TEA	57
 CAPÍTULO II: Construção e constituição de um <i>corpus</i> de pesquisa para estudos linguístico-interacionais dedicados ao TEA	60
2.1. Sujeitos participantes das interações:	62
2.1.1. Informações sobre Luiza	62
2.1.2. Informações sobre a convivência de Luiza com os familiares participantes das interações registradas	63
2.2. Procedimentos para tratamento e preparação dos segmentos selecionados	64
2.3. Convenção de transcrição multimodal	69
2.3.1. Informações gerais:	69
2.3.2. Aspectos linguístico-verbais:	70
2.3.3. Aspectos gestuais-corporificados:	71
2.4. Inserção de imagens e figuras: procedimentos técnico-analítico	72
 CAPÍTULO III: Empreendimento analítico – recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza em brincadeiras familiares	74
3.1. A brincadeira do bichão	74
3.2. Jogo de adivinha	86
3.3. A brincadeira de faz-de-conta do “qué po cê”	98
3.4 Condições sociointeracionais mais ou menos favoráveis à participação de Luiza nas interações: um diálogo com os trabalhos de Ochs e Solomon (2010)	109
 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Sistematização e discussão das análises	120
REFERÊNCIAS	133
ANEXO 01: Termo de consentimento livre e esclarecido	137
ANEXO 02: Autorização para registro e exploração de dados de vídeo do projeto	139

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa dedica-se à sistematização, descrição e análise do uso de recursos interacionais multimodais mobilizados por uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (doravante TEA), de pseudônimo Luiza, e por seus familiares, durante momentos de brincadeiras espontâneas que emergiram em situações interativas cotidianas. Essas situações interativas foram registradas em vídeo, em ambiente domiciliar, e foram a base para a construção do *Corpus* para Estudo da Linguagem no Autismo (CELA), um *corpus* audiovisual de 6 (seis) horas, analisado neste estudo sob uma perspectiva interacional multimodal.

A noção de *multimodalidade* tem assumido um papel fundamental nas análises das situações sociais e das interações humanas. Em 1964, Erving Goffman, em seus estudos sociointeracionais, já salientava a importância de se considerar recursos gestuais e ambientais que são constituintes da *situação social*, definida por ele:

como um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante (GOFFMAN, 1964/2002, p. 17).

Sendo assim, Goffman (1964/2002) não apenas chama a atenção para o fato de que estamos totalmente imersos em práticas sociais sempre que estamos em presença de um outro, como ainda acrescenta que, apesar da fala ser um elemento muito importante na construção e constituição dessas práticas sociais, nós recorremos a muitos outros recursos interacionais para além da produção verbal, tais como recursos visuais, ajustes corporais e gestos, por exemplo, durante nossas interações. Desse modo, Goffman (1964/2002, apud CRUZ, 2017a) sustenta que o gesto está estritamente relacionado à órbita microecológica em que o falante se encontra:

apesar de o substrato de um gesto derivar do corpo de quem o executa, a forma do gesto pode ser intimamente determinada pela órbita microecológica na qual o falante se encontra. Para descrevermos o gesto, e nem sequer está falando em desnudar seu significado, talvez tenhamos que apresentar o cenário material e humano no qual o gesto é feito (GOFFMAN, 1964/2002, p. 15, apud CRUZ, 2017a, p. 60).

Portanto, não podemos negligenciar o papel dos recursos não-verbais nas análises da *interação face a face*, pois esses recursos são constitutivos das interações. Goffman (1964) sugere então que uma análise da interação social deve atender-se também em descrever como os falantes empregam e interpretam o corpo, o espaço e os materiais disponíveis nas trocas interacionais¹.

Nesse sentido, os estudos interacionais de perspectiva multimodal (MONDADA, 2005, 2012, 2014; STREECK, GOODWIN e LEBARON, 2011; CRUZ, 2017b) têm considerado, no empreendimento de analisar as interações sociais, a relevância de todos os recursos (verbais e não-verbais) que possam depreender algum significado para os participantes e que, por conseguinte, forneçam subsídio para a realização de uma interação. Essa perspectiva, embasada em estudos voltados para a interação social de perspectiva etnometodológica (GARFINKEL, 1984; SACKS, 1972, 1992 apud CRUZ, 2017b) e em estudos voltados para os gestos (KENDON 1983, 2004; MCNEILL 1992, 2000 apud CRUZ, 2017b), pressupõe que “a multimodalidade é condição primária e constitutiva (MONDADA, 2016) das interações humanas e a fala é uma dentre as várias modalidades existentes” (CRUZ, 2017b, p. 160).

Uma perspectiva multimodal das interações construídas por linguagem refere-se então “aos recursos mobilizados pelos participantes para construir e organizar suas ações” (MONDADA, 2016). Por *recursos*, assumimos a concepção de Mondada (2016), na qual estes são mobilizados para a ação interacional (MONDADA, 2016). Sendo assim:

- a.. não há prioridade baseada em princípios de um tipo de recurso sobre os outros (por exemplo, da linguagem sobre a corporificação);
- b. potencialmente todos os detalhes podem ser transformados em um recurso para interação social, dependendo da ecologia local e da atividade, embora alguns recursos possam ser mais convencionalizados do que outros, como ações corporais rotineiras e gramaticais; e, finalmente,
- c. algumas ecologias e tipos de atividades podem favorecer os recursos verbais, juntamente com gestos e movimentos corporais, enquanto outras atividades e ecologias podem facilitar a criação de recursos corporais específicos (incluindo ações realizadas sem uma palavra; cf. Ivarsson e Greiffenhagen, 2015). (MONDADA, 2016, p. 341, tradução nossa)²

¹ Goffman (1964/2002) mostra que um participante pode “sinalizar sua partida iminente de um encontro conversacional ao mudar a sua postura ou ao redirecionar a sua atenção, ou ainda ao alterar o contorno da entonação de sua última afirmação” (GOFFMAN, 1964/2002, p. 19-20).

² “a. there is no principled priority of one type of resource over the others (e.g. of language over embodiment); b. potentially every detail can be turned into a resource for social interaction, depending on the local ecology and the activity, though some resources might be more conventionalized than others, such as grammar or routinized/ritualized embodied actions; and, finally, c. some ecologies and types of activities might favor verbal resources along with gestures and body movements, whereas other ecologies and activities might favor

Os *recursos multimodais*, que nos interessaram nas análises empreendidas nesta pesquisa, compreenderam então: *recursos linguísticos*, relativos aos aspectos gramaticais, prosódicos, sintáticos, entonacionais e lexicais; *recursos corporais*, relativos às posturas corporais, movimentos corporais, gestos, direcionamentos do olhar e risos; e *recursos materiais*, relativos às relações múltiplas que temos de manuseio, referência e percepção sensorial de objetos e de elementos do espaço físico (CRUZ, 2017b).

Conforme Goodwin (2010 apud CRUZ, 2017b), na perspectiva multimodal, a coordenação de diferentes recursos cria uma *unidade*:

quando diversos sistemas semióticos são coordenados mutuamente em um contexto específico e local de uma ação, essa coordenação cria uma unidade, que é distinta de cada uma das partes ou dos sistemas semióticos que a constituíram e, ao mesmo tempo, reconhecível pelos participantes (GOODWIN, 2010 apud CRUZ, 2017b, p. 160).

A partir dessa perspectiva multimodal e com base na noção de recurso apresentada, buscamos mostrar como as práticas linguístico-interacionais são construídas por Luiza (que apresenta algumas limitações de recursos linguístico-verbais e interacionais oriundos do TEA) e por seus familiares. Tais interações acontecem graças à coordenação de diversos recursos disponíveis. Logo, consideramos as interações de Luiza com seus familiares como parte de todo um sistema semiótico complexo que envolve gestos, corpo, espaço físico e fala (CRUZ, 2017b). Em consonância com essa perspectiva, reafirmamos a importância de investigar a produção dos sujeitos com TEA nas trocas interacionais. Além disso, a maioria dos comportamentos característicos desse Transtorno estão centrados na interação social, como veremos abaixo.

Para entendermos como os Transtornos do Espectro Autista (TEA) afetam a interação com o outro e com o mundo social, é preciso pontuar alguns aspectos importantes envolvendo a descrição do TEA. De acordo com Lai, Lombardo e Baron-Cohen (2014), esse transtorno é descrito, clinicamente, como uma condição que afeta o neurodesenvolvimento, atribuída a fatores múltiplos e caracterizada, dentre outras coisas, pelas dificuldades na *díade comunicação/interação social e comportamentos/interesses restritos e repetitivos*.

Atualmente o autismo é considerado como um conjunto de condições do neurodesenvolvimento, em que algumas dessas condições podem ser atribuídas a distintos fatores etiológicos, como mutações Mendelianas de um único gene. No entanto, em sua maioria, são provavelmente o resultado de interações complexas entre fatores de risco genéticos e não-genéticos. Os vários tipos são coletivamente definidos por comportamentos específicos, centrados no desenvolvimento atípico da comunicação social e no comportamento e interesses incomuns, restritos e repetitivos (LAI, LOMBARDO e BARON-COHEN, 2014, p. 896, tradução nossa)³.

Embora esse quadro possa caracterizar-se por comprometimentos nesses dois eixos centrais, *interação/comunicação social* e *comportamentos/interesses restritos e repetitivos*, dentro do *Espectro*⁴ do Autismo, os sujeitos apresentam diferentes níveis de “prejuízos” nessas áreas. Isto é, há um *continuum* único de prejuízos com intensidades diferentes (de leve a grave), não podendo ser considerados transtornos diferentes, e sim variações de manifestações do mesmo transtorno⁵ (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Essa noção de Espectro tornou-se fundamental para agrupar sujeitos que apresentam similaridades de sintomas assim como traços específicos que particularizam o quadro (as manifestações desses sintomas variam em níveis de gravidade de um caso para o outro). Assim, concebe-se que a forma como o TEA afeta cada sujeito é singular, caracterizando cada caso como único.

Em nossa investigação, consideramos essa variedade de formas pelas quais um indivíduo pode ser afetado pelo TEA e a diversidade de formatos pelas quais as interações envolvendo esses sujeitos podem se dar. Dessa forma, nas análises que realizamos sobre as interações familiares de momentos de brincadeiras, não generalizamos os achados relativos às habilidades ou às dificuldades sociointeracionais de Luiza. Neste estudo, em primeiro plano, visamos mostrar como uma descrição multimodal da interação pôde dar visibilidade à forma como Luiza e seus familiares constroem, interacionalmente, suas relações e sua sociabilidade (mesmo diante dos comprometimentos de recursos não-verbais e verbais oriundos do TEA).

³“Autism is now thought of as a set of neurodevelopmental conditions, some of which can be attributed to distinct etiological factors, such as Mendelian single-gene mutations. However, most are probably the result of complex interactions between genetic and non-genetic risk factors. The many types are collectively defined by specific behaviours, centring on atypical development in social communication and unusually restricted or repetitive behaviour and interests” (LAI, LOMBARDO, BARON-COHEN, 2014, p. 896).

⁴O termo *espectro* foi introduzido pela psiquiatra Lorna Wing no fim da década de 70 (BOSA, 2002) e é usado para abranger a variação de manifestações do autismo dentro do quadro sintomático descritivo.

⁵Atualmente o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) agrupa um conjunto de transtornos antigamente sob as seguintes nomenclaturas: Transtorno Autista (Autismo Infantil Precoce, Autismo Infantil, Autismo de Kanner, Autismo de Alto Funcionamento e Autismo Atípico), Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno de Asperger (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Considerando então a particularidade de cada sujeito, nos inscrevemos em uma perspectiva de *estudo de caso*, definido como uma “investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (VENTURA, 2007, p. 384). O *estudo de caso* é um método recorrente para investigações sobre o TEA, pois possibilita considerar as variedades e particularidades de cada caso, viabilizando uma investigação situada e não generalizada. Sendo assim, neste estudo, buscamos fornecer um caso concreto, com informações variadas (familiar, pessoal e social) sobre Luiza. Consideramos que estas informações (ver capítulo II) foram relevantes e complementares à análise qualitativa da *fala-em-interação*, fundamentada nos seguintes princípios e procedimentos analíticos que nos direcionaram:

- a) a relevância de se considerar outros *meios comunicativos*, como os gestos e o corpo.
- b) a relevância de interpretar as ações dos sujeitos com TEA em situações interacionais concretas e de acordo com o contexto interacional,
- c) e a importância do papel do(s) interlocutor(es).

Sobre esse último aspecto, as análises empreendidas com base em uma perspectiva multimodal nos permitem mostrar como os recursos (aspectos gestuais, lexicais, vocais e materiais) organizados interacionalmente têm um papel fundamental para a significação, a comunicação e a participação ativa de Luiza em interações cotidianas. Nesse sentido, Ochs e Solomon (2010) sugerem que nas interações podem haver contextos mais ou menos favoráveis à participação de crianças com TEA e que são fundamentais as pistas relativas ao corpo, ao espaço e ao gesto.

Nesta pesquisa, ao falarmos dos recursos multimodais (verbais, corporais e materiais) que foram mobilizados por Luiza, estamos também nos referindo aos recursos interacionais de seus interlocutores. Com isso, assumimos nossa filiação a uma perspectiva dialógica de base bakhtiniana, que nos ajudou a pensar que o interlocutor é central na constituição daquele que será o falante.

Nessa perspectiva dialógica bakhtiniana, Novaes-Pinto (2007) chama a atenção para a noção de *compreensão responsiva*. Sendo o enunciado uma *unidade real da comunicação verbal* (BAKHTIN, 1997 apud NOVAES-PINTO, 2007) devemos compreendê-lo em uma perspectiva dialógica, na qual a *atitude responsiva ativa* (do interlocutor) colabora para o *acabamento* do discurso. Noutras palavras, o interlocutor está totalmente imerso na fala do

locutor, refletindo e agindo à sua fala e vice-versa. Para Bakhtin (1997 apud NOVAES-PINTO, 2007):

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290 apud NOVAES-PINTO, 2007, p. 20).

Portanto, o interlocutor tem um papel ativo no diálogo. Ao iniciar sua fala, o locutor espera “uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 291 apud NOVAES-PINTO, 2007, p. 20). Isto é, o interlocutor demonstra uma compreensão do que foi dito e emite sempre um parecer, mesmo que involuntariamente, utilizando até mesmo *resposta não fônica* e *resposta realizada como um ato* (NOVAES-PINTO, 2007). O diálogo, então, pressupõe uma troca de papéis, no qual o sujeito ora é interlocutor ora locutor, no qual tanto um como o outro tem um papel ativo para a construção do discurso.

De acordo com essa perspectiva, nos atentamos em nossas análises às singularidades oriundas do TEA e também às singularidades de relações com os familiares, fundamentais na construção dialógica das atividades cotidianas mediadas pela *fala-em-interação* envolvendo Luiza. Esta pesquisa visa também contribuir com a sistematização de procedimentos metodológicos e analíticos, que mostram a relevância de se explorar as características linguístico-interacionais, a partir de métodos do campo dos estudos interacionais dedicados à construção de *corpora* linguísticos audiovisuais e à análise multimodal de interações espontâneas, como as ferramentas para tratamento de dados, como é o caso do Eudico Linguistic Annotator (ELAN) (WITTENBURG et al., 2006, versão 4.9.4), e para visibilidade dos dados, como é o caso da anotação de transcrição multimodal (MONDADA, 2012/2016).

O estudo das interações de Luiza e a emergência de brincadeiras durante as interações em família

Esta pesquisa de Mestrado é um desdobramento e o aprofundamento de questões levantadas durante nossa pesquisa de Iniciação Científica (IC), intitulada *A linha de errância*

*do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny: onde “a linguagem verbal se ausenta, o que há?”*⁶ realizada dentro do *Projeto Gestos Mínimos*⁷, entre 2014 e 2015. A finalidade do estudo de IC, realizado a partir da observação das interações das quais participava Luiza, foi responder à pergunta inicial: *quando a linguagem verbal se ausenta nas interações e trocas de Luiza, como tais interações acontecem e se estruturam, em termos de recursos não-verbais existentes?* Essa pergunta foi motivada em parte pela própria definição do TEA (caracterizado pela dificuldade na comunicação e interação social) e em parte pela convivência familiar que tenho com Luiza.

Para responder a essa pergunta em torno de como são, acontecem e se estruturam, em termos de *recursos linguístico-interacionais*, as situações interativas envolvendo Luiza e seus interlocutores mais próximos (a saber, seus familiares: sua irmã Clara, sua mãe Cris, sua avó Nara e seu sobrinho Gustavo), realizamos registros audiovisuais, entre 05/2014 e 10/2015 (período em que Luiza tinha de 10 anos e 10 meses a 12 anos e 03 meses), das interações cotidianas familiares. Esses registros audiovisuais de situações interativas compõem o *Corpus para o Estudo da Linguagem no Autismo*⁸, do qual foram extraídas as 6(seis) horas de interações analisadas nesta pesquisa de Mestrado.

⁶ Com financiamento PIBIC-CNPQ (08/2014-05/2015) e FAPESP (06/2015-12/2015, processo 2014/15206-6).

⁷ “‘Gestos mínimos’ faz referência ao bonito trabalho de Fernand Deligny sobre os modos de existência de crianças autistas. Mas, também, gestos mínimos é um convite à própria prática investigativa das interações humanas. Os pesquisadores desse projeto estão interessados no mínimo, minimamente descrito. Assim, este projeto de pesquisa visa estudar os modos de inter-agir de sujeitos com autismo. Esse estudo é feito com base na constituição de *corpus* audiovisuais de sujeitos em ambientes naturais (institucionais ou não). Na interação humana, as ações nem sempre são organizadas por um único meio, como a fala, por exemplo, mas construídas através do uso simultâneo de múltiplos recursos semióticos com propriedades muito distintas. Nosso movimento analítico implica então em reconhecer a diversidade de recursos semióticos utilizados pelos participantes na interação e analisar como esses recursos interagem entre si para construir localmente uma ação. No escopo do projeto estão ainda os desafios com as notações de transcrição multimodal e o empreendimento de micro-videoanálises” (extraído do Diretório dos Grupos de Pesquisa e do Lattes da Profa. Fernanda Miranda da Cruz).

⁸ O nome CELA faz uma alusão ao retraimento autístico. Descrito como uma das principais características do autismo, é considerado o momento em que o autista parece estar fora do mundo, voltado para si. Assim, o nome CELA faz alusão a esse espaço do autista, a um quarto, que mesmo que pareça fechado, possui grades com frestas. Nesse lugar, descrito como próprio do autista (sua cognição e seu modo de agir), as grades seriam então uma alusão a possibilidade de se ver por entre elas. Desse modo, quando olhamos por essas frestas, podemos enxergar como se dão as interações envolvendo uma criança com TEA. Nesse sentido, o nome CELA reflete também minhas reflexões sobre esse modo de ser particular do autista, onde o autismo pode aprisionar aquele que o observa, principalmente quando não conseguimos enxergar por entre as grades ou quando esperamos e buscamos a forma mais óbvia de linguagem (verbal), de interação e sociabilidade. Isto é, quando sobrecarregamos o autista com nossas expectativas de sociabilidade, muitas vezes por estarmos em terrenos menos óbvios de padrões sociocomportamentais, impossibilitamos sua participação social. Contudo, o autismo também pode deixar de ser esse quarto fechado se nos permitimos ver por entre as grades e nos possibilitarmos uma vivência social com o sujeito autista a partir de outros padrões (COTS, 2015).

Da exploração desse *corpus*, selecionamos um contexto de interações em particular: as situações de *brincadeiras espontâneas* que emergiram com muita frequência nos momentos de interação cotidiana entre Luiza e seus familiares, por exemplo, durante um momento de café ou almoço, propostas tanto por Luiza como por algum familiar. Nesta pesquisa, considerar a brincadeira como *espontânea* significou que ela teve uma origem na interação e por iniciativa dos participantes e não por solicitação nossa para finalidades investigativas, ou seja, correspondem a um contexto livre (em oposição ao orientado ou estruturado por um adulto ou pelo pesquisador).

Para além da própria ocorrência significativa que situações de brincadeiras e interações lúdicas tiveram no CELA, nosso interesse nesse contexto em particular justificou-se pelo fato de que propor ou participar de uma brincadeira exigiria dos participantes, principalmente de Luiza, um conjunto de capacidades linguísticas, cognitivas e sociais, que fazem parte ainda da rotina e prática dos processos de socialização das crianças e que foram descritas como ausentes ou alteradas nos quadros de TEA.

Dentre essas capacidades necessárias para se envolver em situações interativas de brincadeira e que também são caracterizadas como ausente ou alteradas no TEA, estão a capacidade de engajamento social, de se relacionar com o outro, de usar a linguagem verbal, de manutenção de um plano interacional, de entendimento de planos reais e ficcionais e de entendimento de regras que regem uma brincadeira. Além dessas capacidades, no universo do lúdico e principalmente nos registros de brincadeiras do CELA, os recursos como o riso e o humor tiveram um papel fundamental na construção do laço interacional com o interlocutor e na manutenção do próprio enquadre da brincadeira, dos quais trataremos adiante.

Em termos de empreendimento analítico, nossa proposta nesta pesquisa foi apresentar e analisar 5 (cinco) momentos de interações de 3 (três) diferentes brincadeiras que foram recorrentes nos registros do CELA. A saber: 1. brincadeira do “bichão”; 2. brincadeira do “qué po cê?”, 3. um “jogo de adivinha”. Durante essas situações específicas que investigamos, voltamos nossa atenção para esse conjunto de ações e relações interacionais (descritas acima) que se estabeleceram entre os participantes ali presentes para que a brincadeira acontecesse e enfatizamos a forma como todos os participantes acionam recursos linguísticos, corporais e materiais para construir esses momentos.

Neste estudo, estamos considerando como brincadeira toda e qualquer interação entre os familiares que ocorreram dentro do *enquadre interacional da brincadeira* (BATESON, 1972/2013). Esse enquadre fundamenta-se no princípio de que todos os participantes precisam entender um conjunto de pistas e condições que sinalizam que “isto é brincadeira”. Assim, a

partir da noção de *enquadre interacional* entende-se que, ao incluir um conjunto de orientações e pistas próprias de um enquadre, determinamos como os participantes devem agir e como os enunciados devem ser interpretados e respondidos durante as situações interacionais.

Em consonância com a noção de *enquadre interacional* descrita acima, supomos que para engajar-se em uma interação social, seja ela qual for, os participantes precisam ter capacidade de fazer operações linguístico-cognitivas fundamentais para atuar dentro do *sistema de enquadres*. Além disso, podemos supor que, quando se trata do enquadre de brincadeira, são necessários outros tipos de operações linguístico-cognitivas, mobilizadas para interpretar, sinalizar e estabelecer o *enquadre imaginário*. Para Bateson (1972/2013), esse enquadre ocorre de forma paradoxal, em um sistema de sinais trocados. Isto quer dizer que

as atividades lúdicas de dois indivíduos em uma dada ocasião seriam, então, definidas como o conjunto de todas as mensagens trocadas por eles em um período delimitado de tempo e modificadas pelo sistema de premissas paradoxais [...] Pressupomos que os enquadres imaginários possuem algum grau de existência real. Em muitos casos, o enquadre é reconhecido conscientemente e até representado no vocabulário (“brincadeira”, “filme”, “entrevista”, “tarefa”, “linguagem”, etc.). Em outros casos, pode não haver referência verbal explícita aos enquadres, e os sujeitos podem não ter consciência deles (BATESON, 1972/2002, p. 97).

A partir dessa noção, temos então que nem sempre o enquadre de brincadeira terá na própria interação um anúncio verbal claro de que se trata de uma brincadeira. Muitas vezes, simplesmente temos um conjunto de pistas que estão na própria organização interacional sinalizando aos participantes que se trata desse tipo de enquadre, principalmente em momentos interacionais cotidianos em que os participantes iniciam ou fazem brincadeiras (piadas, jogos, faz-de-conta, etc.) enquanto outras atividades estão em curso.

Essa noção de enquadres nos permitiu observarmos, na própria interação familiar, quando os participantes estavam considerando como brincadeira uma situação que, aparentemente para quem está de fora, poderia não ser considerada como tal. Nos casos das interações familiares envolvendo Luiza, notamos que as brincadeiras ocorrem em um formato alternativo, que é recorrente e próprio das práticas interativas da família de Luiza. Estamos chamando essas interações de *brincadeiras familiares*.

Sobre as operações linguístico-cognitivas necessárias para engajar-se em uma brincadeira, Bateson (1972/2013) afirma que os participantes precisam, principalmente, entender que as ações realizadas nesse contexto evocam sempre uma situação de não-brincadeira. Assim, uma mordida dada de brincadeira, exemplo do autor, não ocorre

verdadeiramente ou não provoca o sentimento de dor que a ação de morder de verdade provocaria. Contudo, a mordida na brincadeira representa ou contém, de alguma forma, a ação de morder. Nas palavras do pesquisador,

[...] parece que a brincadeira é um fenômeno em que as ações de “brincadeira” se relacionam a, ou denotam, outras ações de “não-brincadeira”. Encontramos, portanto, na brincadeira, uma instância de sinais que representam outros eventos [...](BATESON, 1972/2013, p. 90).

Isso significa que, além de interpretar quando os sinais são verdadeiros ou não-verdadeiros, para Luiza agir em um plano lúdico, ela precisouse referir a um plano real, ou seja, ter conhecimento de como uma ação ou um evento ocorre de fato. Assim, ao evocar a representação de um “monstro” ou ainda quando representou a ação de “dar sua irmã” (embora na brincadeira de faz-de-conta), Luiza recorre a uma representação de uma ação ou vivência não-ficcional. Desse modo, uma brincadeira envolvendo o outro, qualquer que seja ela, para acontecer e sustentar-se depende de um suporte interacional, configurando-se como uma situação interativa propícia para observarmos as capacidades e habilidades de Luiza.

Afirmado a importância da brincadeira no uso da linguagem e no desenvolvimento da mesma, algumas pesquisadoras têm se dedicado a observar o desempenho de crianças com TEA em situações de brincadeiras livres e dirigidas. Tamanaha et al. (2006), após observarem o desempenho de 11 (onze) crianças (entre 3 e 6 anos de idade), diagnosticadas com TEA e com perfil comunicativo predominantemente não-verbal, em atividades lúdicas livres (30 minutos) e dirigidas (30 minutos), durante sessões de terapia fonoaudiológica, apontaram, por exemplo, a importância de se trabalhar com essas crianças as habilidades necessárias para envolver-se em brincadeiras.

De acordo com Tamanaha et al. (2006, p. 309), por *atividade lúdica livre* considerou-se a situação em que “o avaliador não interferia na conduta da criança diante dos brinquedos, apenas respondia quando solicitado” e por *atividade lúdica dirigida* a situação em que “o avaliador interferia comentando, sugerindo ou iniciando verbal e/ou motoramente a exploração dos brinquedos” (TAMANAHA et al. 2006, p. 309). Nessas sessões, as autoras relatam um melhor desempenho nas *atividades lúdicas dirigidas*, em momentos em que o adulto intervinha demonstrando e compartilhando formas de usar os objetos lúdicamente, exemplos que a criança com TEA acabava por imitar. Assim, também demonstraram

a importância do estabelecimento de momentos de compartilhamento de atenção em atividades lúdicas. O direcionamento, o incentivo e o modelo parecem ser fundamentais como alicerces para adequação da aquisição e do desenvolvimento dos aspectos relacionados ao processo de construção da linguagem nessa patologia (TAMANAHA et al., 2006, p. 310).

Nesse sentido, o interlocutor parece fundamental e decisivo para que a criança com TEA desenvolva as habilidades fundamentais para engajar-se em brincadeiras. Noutras palavras, o adulto fornece um modelo de como utilizar determinado material ou de como explorar momentos de brincadeira em atividades lúdicas conjuntas. A instrução, então, oferece a essas crianças a possibilidade de imitar determinada ação e assim aprender e explorar o objeto ou a atividade em questão.

Além disso, Tamanaha et al. (2006) afirma a importância da vivência de situações lúdicas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e linguísticas, assim como para a exploração de usos concretos de objetos e atividades. Na brincadeira,

a possibilidade de representação funcional de objetos, a nosso ver, é essencial para o desenvolvimento da capacidade simbólica, pois deve ser considerada a precursora e a antecessora do jogo simbólico, uma vez que, antes de usar os brinquedos num jogo de faz-de-conta, a criança deverá vivenciar o uso funcional de objetos concretos para posteriormente utilizá-lo como recurso para a representação do mundo que a cerca (TAMANAHA et al., 2006, p. 310).

Portanto, para entender e engajar-se em brincadeiras, é fundamental um entendimento do uso real de determinado objeto e como ocorrem determinados eventos. Essa afirmativa nos permitiu estabelecer uma relação com a teoria de Bateson (1972/2002), que, como apresentado acima, postula que para engajar-se em enquadres lúdicos é necessário um conjunto de operações linguístico-cognitivas complexas relacionadas ao plano real e ao ficcional. Conforme as afirmações acima, supomos então que ao participar de brincadeiras, Luiza também demonstra suas capacidades e habilidades para dar conta de situações interacionais reais.

Ainda de acordo com Tamanaha et al. (2006), alguns pesquisadores (Baron Cohen, Leslie e Frith, 1985; Tamanaha e Scheuer, 1995; Tamanaha, 2000; Morgan, Maybery e Durkin, 2003; Perissinoto, 2003 apud Tamanaha et al., 2006, para citar alguns) têm relacionado as dificuldades de linguagem das crianças com TEA à capacidade de se envolver em brincadeiras simbólicas. Consequentemente, consideramos que explorar as relações entre as situações de brincadeiras e o domínio de outras capacidades pode nos revelar ou, ao

menos, daristas de se as dificuldades de linguagem e interação social das crianças com TEA estariam relacionadas à falta de capacidade simbólica.

Um debate que se abre a partir daí é se o comprometimento no desenvolvimento da linguagem e em engajar-se em situações sociais nesse transtorno poderia estar relacionado às falhas cognitivas presentes na realização de atividades lúdicas, uma vez que a incapacidade de engajar-se em brincadeiras também é uma característica descritiva do TEA (TOMASELLO, 2003; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Para Tamanaha e Perissinoto (2015, p. 27), “a própria observação da exploração lúdica da criança nos fornecerá informações sobre habilidades de atenção compartilhada, engajamento social e atividade simbólica”.

A partir desses pressupostos sobre a investigação das capacidades e habilidades das crianças com TEA, consideramos que observar a exploração lúdica da criança em contextos espontâneos e em situações interativas cotidianas pode enriquecer os achados dos estudos mais experimentais ou orientados sobre a atividade lúdica. Nesta pesquisa, consideramos nossos registros como interações lúdicas livres que, por serem ocorrências espontâneas, viabilizam a observação das capacidades e habilidades de Luiza para se engajar em brincadeira e, principalmente a observação de como esta recorre a recursos multimodais durante as situações interativas.

Nesse sentido, Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) afirmam a importância das brincadeiras livres ou orientada para o desenvolvimento social das crianças com TEA e, conseqüentemente, para a investigação da *capacidade social* dessas crianças. A *brincadeira livre* é o contexto “no qual as interações ocorrem de forma espontânea, ainda que encorajadas pelos educadores” (SANINI, SIFUENTES e BOSA, 2013, p. 99).

A noção de *competência social* é entendida como

um conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, especialmente, nas interações com pares. Assim, o desenvolvimento da competência social, em uma perspectiva organizacional-relacional (Waters & Sroufe, 1983) procura ressaltar a variedade de soluções adaptativas, empregadas em diferentes contextos e situações, que permitem à criança desenvolver-se socialmente. O foco são os recursos que a criança utiliza para lidar com esse desafio, não se tratando apenas de “aptidões”. Isso significa que, nos casos de crianças com autismo, até mesmo seus sintomas podem constituir recursos que auxiliam a interação. (SANINI, SIFUENTES e BOSA, 2013, p. 100).

Assim, a capacidade de utilizar os mais variados recursos disponíveis nas interações depende do fato da criança aprender a mobilizar esses recursos como *soluções adaptativas* para as mais diferentes situações sociais. Por esse motivo, é na interação de brincadeira livre, principalmente entre crianças, que os sujeitos com TEA encontram subsídios para aprender a mobilizar recursos, ou seja, desenvolvem a *capacidade social* na própria *prática social*.

Para Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), analisar a *competência social* de crianças com TEA em interações envolvendo brincadeiras tem mostrado resultados relevantes. Elas apontam, por exemplo,

avanços na competência social dessas crianças, em termos de ganhos no que se refere à capacidade de sustentar a interação social com pares e de reduzir o isolamento e a rigidez comportamental (LeGoff, 2004). Há evidências, também, no sentido de aumentar as iniciativas para brincar, o tempo de envolvimento das crianças com grupos, assim como o nível de sofisticação das brincadeiras, em contexto de inclusão (Nelson, Nelson, McDonnell, Johnston, & Crompton, 2007) (SANINI, SIFUENTES e BOSA, 2013, p. 101)

Esses resultados mostram como a criança com TEA pode desenvolver habilidades para se envolver nas práticas interacionais, incluindo aquelas que muitas vezes são apontadas como ausentes em crianças com esse transtorno. Diante desses resultados motivadores, encontrados em pesquisas de interações de *brincadeira livre* em comparação com estudos que observam as interações de *brincadeira dirigida*, na qual “há instruções prévias sobre como os sujeitos devem se comportar, em situações igualmente previamente estruturadas” (SANINI, SIFUENTES e BOSA, 2013, p. 99), as autoras apontam uma escassez de estudos nesse formato e, por conseguinte, a necessidade de se desenvolver pesquisas que considerem o contexto interacional livre. Nesta pesquisa, inscrevemo-nos então nessa perspectiva que se interessa pelo contexto interacional livre. Isso significa que nossos dados são de brincadeiras que emergiram espontaneamente nas interações.

Do ponto de vista textual, organizamos a Dissertação em 3 (três) capítulos. No Capítulo I, apresentamos algumas características descritivas do TEA e nos dedicamos aos estudos prévios sobre a importância dos gestos e dos movimentos corporais nas interações de crianças com TEA; na sequência, nos voltamos para uma perspectiva sociointeracional (OCHS E SOLOMON, 2010; STERPONI, KIRBY E SHANKEY, 2014; STERPONI E KIRBY, 2015), que nos forneceu subsídios para repensarmos as *práticas linguísticas*, a *noção de déficit* e a *sociabilidade autista*, por último, voltamo-nos para a análise multimodal de recursos interacionais mobilizados por crianças com TEA nas interações, principalmente o

direcionamento de olhar, o gesto e o riso. No Capítulo II, descrevemos os procedimentos metodológico-analíticos empregados para preparação, composição e análise do *corpus* desta Dissertação e os procedimentos de preparação e análise dos excertos (MONDADA, 2014; CRUZ, 2017). No Capítulo III, nos dedicamos à análise de 5 (cinco) excertos de brincadeiras, que deram visibilidade a como os recursos interacionais multimodais (verbais, gestuais e materiais) são mobilizados pelos participantes para construir a situação interativa da brincadeira, que emergiram durante outras atividades. Em nossa discussão, desenvolvida nas considerações finais, sistematizamos as análises empreendidas nesta pesquisa. Tais análises nos permitiram colaborar na identificação daqueles elementos interacionais que revelam ou indicam algo sobre a capacidade ou incapacidade de se engajar não só em brincadeiras, mas com o outro em diversas situações interacionais. No caso específico de Luiza, esta pesquisa mostrou como ela participa da interação mesmo diante das limitações linguístico-verbais. Portanto, evidenciamos justamente os momentos em que Luiza participa das brincadeiras de forma efetiva, valendo-se de sequências de ações organizadas multimodalmente (corporal, verbal e material), e como fatores sociointeracionais e o interlocutor parecem favorecer esse engajamento.

CAPÍTULO I: Transtorno do Espectro Autista e Interação Social

Historicamente, a palavra autismo origina-se do termo “grego *autós*”, que significa “de si mesmo” (FERRARI, 2007, p. 05). Foi empregada primeiramente por Bleuler (1911 apud FERRARI, 2007) como um termo para descrever “a fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior dos pacientes adultos acometidos de esquizofrenia” (FERRARI, 2007, p. 05). Somente em 1943, Leo Kanner, em seu estudo pioneiro, *Distúrbio autístico do contato afetivo*, descreveu clinicamente o TEA a partir da observação de 11 casos (oito meninos e três meninas, todos menores de 11 anos de idade). Para Kanner (1943), com base na semelhança de sintomas descritivos, a desordem fundamental desse transtorno estaria “na incapacidade dessas crianças de se relacionarem de maneira comum com pessoas e situações desde o começo de vida” (KANNER, 1943, p. 19). Além disso, o autor destacou as diferenças individuais segundo o *grau de distúrbio* e a manifestação de *traços específicos* em cada caso.

Paralelamente aos estudos de Leo Kanner, Hans Asperger, em 1944, observou 4 casos de TEA, chamando-os de *psicopatia autística*. De acordo com Bosa (2002), tanto um quanto o outro destacaram o *retraimento social* como um dos principais pontos presentes e descritivos nos casos de Transtornos do Espectro Autista. Porém, Hans Asperger fez descrições mais amplas do que seria esse transtorno, destacando “a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas” (BOSA, 2002, p. 04). Em uma primeira descrição do que seria o TEA, Asperger (1944 apud BOSA, 2002) ressaltou:

a questão da dificuldade das crianças que observava em **fixar o olhar durante situações sociais**, mas também fez ressalvas quanto à **presença de olhar periférico e breve**; chamou a atenção para as **peculiaridades dos gestos**— carentes de significado e caracterizados por estereotípias — e da fala, a qual podia apresentar-se sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona (BOSA, 2002, p. 04, grifos nossos).

Notamos, assim, como as dificuldades no direcionamento de olhar, do gesto e da fala como recursos em situações sociais são indicadores de alterações de comportamento social na descrição ou na identificação dos quadros de TEA desde as primeiras descrições na literatura.

Os estudos iniciais de Leo Kanner e Hans Asperger deram origem a outras investigações e, ao longo dos anos, obtivemos avanços importantes para a temática. Nas descrições mais atuais, continuam sendo centrais as alterações e ausências na díade comunicação/interação social e padrões/interesses restritivos e estereotípias. Para identificação e investigação clínica o que seria o quadro de TEA, recomenda-se o uso das diretrizes da

quinta edição do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-V, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), versão vigente. Organizado a partir de estudos desenvolvidos até então, apresenta um certo consenso sobre o que seria o TEA:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por **déficits persistentes na comunicação social e na interação social** em múltiplos contextos, incluindo déficits na **reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos**. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a **presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades**. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.31, grifos nossos).

Os critérios adotados para a descrição do TEA concentram-se em uma série de comprometimentos, descritos na citação acima, e fornecem um conjunto de informações relevantes sobre os possíveis sintomas-descritivos desse transtorno⁹. Resumidamente, para identificar e diagnosticar o TEA, de acordo com as diretrizes presentes no DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), é necessário observar, principalmente: os “prejuízos” de comunicação social, de interação social e os padrões de comportamento e interesses; se estes estão presentes desde os anos iniciais; se causam “prejuízos” funcionais; e se não podem ser bem explicado por outro diagnóstico (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Essas diretrizes estão embasadas nas pesquisas realizadas até então e os critérios para “avaliação” dividem-se em 5 pontos principais:

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos[...]:
 - 1. Déficits na reciprocidade socioemocional[...].
 - 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social[...].
 - 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos[...].
- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades[...]:
 - 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos [...].
 - 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal [...].
 - 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco [...].
 - 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente [...].

⁹“Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 20).

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento[...].

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento[...] (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50-51).

Além das características descritas acima, é necessário considerar ainda a possibilidade de comorbidade (ocorrência com outros tipos de transtornos mentais, transtornos comportamentais e/ou limitações físicas, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), o que particulariza mais ainda o quadro sintomático. A partir das particularidades de cada caso, o comprometimento do sujeito com TEA é “classificado” por níveis de gravidade em uma escala de 1 a 3 (como no quadro abaixo).

Ilustração 1–Quadro níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amigos são estranhas e comumente malsucedidas.

Fonte: extraído do DSM-V, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 52 - TABELA 2 - Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com as informações descritas no quadro acima, a dificuldade de *comunicação social* e de *comportamentos restritos e repetitivos* pode variar conforme o nível de gravidade do TEA. Os comprometimentos e as limitações podem ser mais específicos ou globais. Assim, há diferentes níveis de “*déficits*” sociais e de linguagem, variando de acordo com fatores tais como socioculturais, idade, nível de TEA, dentre outros (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). No que diz respeito à linguagem, é consenso que muitos sujeitos com TEA podem apresentar diferenças significativas de comprometimento entre as capacidades *receptiva (processo de receber e compreender mensagens linguísticas)* e *expressiva (produção de sinais vocálicos, gestuais ou verbais)* de comunicação (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 42). Por esse motivo, é necessário averiguar separadamente as duas capacidades.

Ainda em relação à linguagem verbal nos quadros de TEA, Cunha, Bordini e Caetano (2015) apontam a incidência de dificuldades relacionadas à expressão e à compreensão e uma ausência de certas condições que seriam fundamentais e pré-requisito para o desenvolvimento e uso da linguagem verbal, como é o caso dos comportamentos ou habilidades humanas de construir a atenção conjunta e de compartilhar ações e intenções com os outros:

cerca de um terço dos indivíduos com TEA não conseguem desenvolver a linguagem verbal e, nos que desenvolvem, é grande a incidência de dificuldades em expressão e compreensão (...) Muitos comportamentos pré-verbais estão ausentes ou prejudicados nesses indivíduos, por exemplo atenção compartilhada e capacidade de imitação (CUNHA, BORDINI e CAETANO, 2015, p. 20).

Desse modo, as ações de construir conjuntamente a atenção com o outro estão descritas como afetadas nos quadros desse transtorno. Certos comportamentos interacionais ou recursos considerados pré-verbais – como é o caso de trocas de olhar com o outro e os gestos referenciais, como são os gestos de apontar – têm sido considerados ausentes em muitas das crianças com TEA. Vejamos alguns pressupostos sobre isso.

1.1 Alguns pressupostos sobre os comportamentos de direcionamento de olhar e gestos referenciais mobilizados para construir a atenção conjunta na interação social

O direcionamento de olhar e os gestos referenciais são fundamentais para o desenvolvimento de habilidade de construção da *atenção conjunta* (TOMASELLO, 1999/2003; BOSA, 2009 apud ZANON, BACKES e BOSA, 2015). Esta, por sua vez, é essencial para desenvolver comportamentos sociais e linguísticos (ZANON, BACKES e BOSA, 2015) fundamentais para envolver-se em interações. Assim, ao investigarmos as interações familiares de Luiza, consideramos importante nos voltarmos para esses comportamentos não-verbais (olhar e gesto) que podem nos fornecer pistas importantes sobre a capacidade de Luiza de se engajar em interação social.

Além de ser importante investigar o uso da habilidade de construir a atenção conjunta, Zanon, Backes e Bosa (2015) ainda destacam a importância de investigar separadamente os comportamentos de *resposta* e *iniciativa de atenção compartilhada*. Por resposta de atenção compartilhada, compreende-se a “habilidade da criança de seguir a direção do olhar, dos movimentos da cabeça e dos gestos de outra pessoa para compartilhar um interesse comum. Esse comportamento reveste-se de diferentes níveis de complexidade” (ZANON, BACKES e BOSA, 2015, p. 79). Por iniciativa de atenção compartilhada, compreende-se a

[...] habilidade da criança em direcionar, de maneira espontânea, a atenção do parceiro para um objeto/evento de interesse dela, isto é, sem que o parceiro tenha antes feito algum tipo de solicitação à criança com o objetivo de compartilhar interesse, curiosidade, prazer e descobertas dela em relação a uma dada situação (BOSA, 2009 apud ZANON, BACKES e BOSA, 2015, p. 79).

Segundo as autoras, por se tratarem de habilidades relacionadas a diferentes áreas da linguagem, é fundamental investigar as duas formas de uso na interação social e ainda considerar que podem estar afetadas de forma diferente. A habilidade de respostas de atenção compartilhada estaria então relacionada à capacidade receptiva da linguagem e requer que a criança compreenda o outro como agente intencional e interprete suas ações adequadamente para poder respondê-las. A habilidade de iniciativa da atenção compartilhada, por sua vez, estaria relacionada à capacidade expressiva da linguagem e requer que a criança compreenda que são necessárias algumas ações para alcançar um determinado objetivo.

Consequentemente, ao observarmos Luiza faz uso desses dois comportamentos (gesto e direcionamento de olhar) para construir a atenção conjunta com um interlocutor, também

observamos suas habilidades de iniciativa e responsividade. Habilidades mobilizadas para iniciar, responder e manter a interação durante as brincadeiras.

Dentre essas duas habilidades, quando nos voltamos para o comportamento de iniciativa de atenção compartilhada, temos acesso a pistas importantes sobre as capacidades linguístico-cognitivas de Luiza. Primeiro, porque é necessário um certo interesse para tomar a iniciativa e, segundo, porque para iniciar uma interação, seja ela qual for, é necessário um conjunto de operações cognitivo-interacionais que buscam construí-la. Desse modo, supomos que para propor uma situação interativa, Luiza precisou conhecer e mobilizar um conjunto de operações linguístico-cognitivas, isto é, ao observarmos esse comportamento, tivemos acesso às capacidades sociais, linguísticas e cognitivas de Luiza. Tomasello (1999/2003 apud Zanon, Backes e Bosa, 2015) descreve algumas dessas operações necessárias em iniciativas de atenção compartilhada:

1. são necessárias algumas escolhas entre diferentes estratégias para atingir um determinado objetivo (brincar); 2. para atingir este objetivo, é necessário haver a manipulação da atenção do parceiro; 3. as estratégias empregadas são aquelas aprendidas com parceiros em contextos semelhantes e então imitadas, da mesma maneira que o parceiro fez em relação a ela; e 4. ter noção de que o parceiro vai experienciar aquela situação como prazerosa e interessante, da mesma forma que ela a experienciou anteriormente (TOMASELLO, 2003 apud ZANON, BACKES e BOSA, 2015, p. 83-84).

Portanto, para tomar a iniciativa, a criança precisa compreender que, dentre uma gama de possibilidades, ela precisa escolher determinadas estratégias que serão eficientes para compartilhar algo específico com seu interlocutor naquele momento da interação, dando assim início a uma situação interacional, em que o interlocutor, ao interpretar corretamente as ações da criança, responderá satisfatoriamente a ela. A partir desse passo, em que se estabelece a troca interacional entre os participantes, passamos também a ter acesso a questão de *reciprocidade*, fundamental para a sequencialidade da interação e descrito como ausente ou alterado em situações interativas envolvendo sujeitos com TEA.

Dentro da construção da atenção conjunta, ainda gostaríamos de destacar o gesto referencial (de apontar), uma importante ferramenta para compartilhar a atenção e o interesse com o interlocutor. Os gestos *declarativos* “são de especial importância porque indicam de forma particularmente clara que a criança não quer apenas que algo aconteça, mas realmente deseja compartilhar a atenção com um adulto” (TOMASELLO, 1999/2003, p. 86-87). Logo, ao usar o gesto de apontar, a criança demonstra seu interesse em iniciar uma interação com

seu interlocutor e ao seguir indicações de um gesto de apontar deste, demonstra estar atenta e engajada interacionalmente.

Esses estudos particularmente nos interessam porque o gesto e o olhar foram recursos recorrentes nas interações de Luiza, mobilizados justamente para iniciativa e resposta de atenção conjunta em situações de brincadeira. Além disso, segundo Tomasello (1999/2003), essas habilidades são descritas como alteradas ou ausentes em crianças com TEA (em comparação com a criança de mesma faixa etária com neurodesenvolvimento típico):

Sabe-se que as crianças autistas apresentam **graves problemas de atenção conjunta e de perspectivação**. Por exemplo, apresentam uma série de **déficits na habilidade de prestar a atenção a objetos junto com outra pessoa** (Loveland e Landry, 1986; Mundy, Sigman e Kasari, 1990), **produzem muito poucos gestos declarativos** (Baron-Cohen, 1993) e **quase não se envolvem em jogos simbólicos ou de faz-de-conta**, que, em muitos casos, implicam assumir o papel do outro. Algumas crianças autistas com bom desempenho conseguem acompanhar olhar alheio, mas crianças autistas com desempenho mais baixo praticamente não conseguem se acomodar à perspectiva perceptual alheia (Loveland et al, 1991) (TOMASELLO, 1999/2003, p. 107, grifo nosso).

De acordo com a passagem acima, crianças com TEA apresentam “déficits” nas habilidades de prestar a atenção, no uso de gestos declarativos e na capacidade de imitar e envolver-se em jogos simbólicos e faz-de-conta. Além disso, o autor acrescenta a importância da atividade de atenção compartilhada como base da entrada no mundo cultural e como fundamental para acessar e construir a *cognição social*. Desse modo, o sujeito com TEA apresentaria dificuldades relacionadas às habilidades fundamentais para ter acesso à *chave sociocognitiva* e, por conseguinte, acesso às dimensões simbólicas de nossas atividades de linguagem, fundamentais para se envolver em situações interacionais. Portanto, desenvolver a capacidade de atenção compartilhada representa “o surgimento ontogênico da adaptação sociocognitiva única dos seres humanos para se identificar com outras pessoas e, dessa forma, compreendê-las como agentes intencionais iguais a eles mesmos” (TOMASELLO, 1999/2003, p. 10).

Para Tomasello (1999/2003), a diferença entre o desenvolvimento das crianças: com TEA; das consideradas “selvagens” e das com desenvolvimento típico, nos ajuda a pensar a *cognição humana* e sua formação para muito além da dicotomia cultural versus biológico; mostrando que as dimensões biológico-culturais da espécie humana se relacionam e se

influenciam intimamente. O autor sugere que: 1) a criança com TEA, mesmo tendo *os ombros cognitivos*¹⁰, parece ser incapaz de usufruir de todo o acúmulo ou herança histórico-cultural por apresentar *falhas no aparato biológico* e 2) as crianças *isoladas*, ditas *selvagens*¹¹ (que por algum motivo foram privadas do convívio social), por não terem os “ombros cognitivos” (*sociocultural*), mesmo tendo todo o *aparato biológico* intacto, também estariam impossibilitadas de adquirir os conhecimentos transmissíveis do e através do outro e se beneficiar de toda *herança cultural*. Assim, seriam necessários tanto os aparatos biológicos intactos ou aptos como também o acesso à vivência de diversas situações sociais para o desenvolvimento de habilidades sociointeracionais e sociocognitivas. Logo, a *interação social* é central para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social.

Nesse sentido, Campos e Fernandes (2016) afirmam que o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado à exposição e possibilidade de experiências sociais disponíveis para cada sujeito, sugerindo assim que em casos de TEA severamente *afetados*, a *falta de oportunidades de vivência interacional* e as *falhas do desenvolvimento cognitivo* poderiam estar associadas. Essa problemática aponta para a questão de *reciprocidade* na interação envolvendo crianças com TEA e para a importância de se considerar outros meios de interagir, como os gestos e movimentos corporais.

1.2. Alguns estudos prévios sobre a importância dos gestos e dos movimentos corporais nas interações de crianças com TEA

Atentos à interação de uma forma mais geral, alguns estudiosos têm mostrado a relevância dos gestos e do corpo na compreensão das possibilidades e formas de interagir das crianças com TEA, sobretudo em casos em que a linguagem verbal está afetada. Nesse sentido, Campelo et al. (2009, p. 599) reforçaram a necessidade de considerar “tanto a linguagem verbal como não-verbal, os aspectos sociais e ambientais” nas investigações de produções interacionais de crianças com TEA. Ao considerar os três *meios comunicativos*: **verbais** (fonemas da língua), **vocais** (outras emissões que não fonemas) e **gestuais**

¹⁰ De acordo com a teoria de Tomasello (2003), a criança, ao seguir as etapas de seu desenvolvimento, “está de pé sobre os ombros de gigantes” (Issac Newton apud Tomasello, 1999/2003), ou seja, ela adquire todo conhecimento cultural de seus ancestrais na vivência, histórico-cultural sempre atualizada, das práticas interacionais.

¹¹ O termo *selvagem* refere-se às crianças que por algum motivo foram privadas do convívio social e, por consequência desse isolamento, não tiveram oportunidades de vivenciar as práticas interacionais mediadas pela linguagem.

(movimentos corporais e de rosto), as autoras afirmaram que a *comunicação não-verbal* foi a forma predominante de comunicação de 6 (seis) crianças diagnosticadas com TEA (entre 4 e 10 anos de idade) em interações de terapia fonoaudiológica. Vejamos os resultados do estudo em questão:

no que diz respeito aos 726 (100%) atos comunicativos analisados, destaca-se a **predominância do meio gestual** 527 (72%) em detrimento do vocal 159 (22%) e verbal 40 (6%). Registrou-se, ainda, que todas as seis crianças avaliadas apresentaram **atos comunicativos por meios gestuais e vocais**, mas apenas três apresentaram atos comunicativos por meios verbais. Estes achados são semelhantes a resultados de estudos [(Fernandes, 1997, 2003; Smith e Bryson, 2007)] que também mostraram o caráter **predominante do meio gestual**, com menor número de vocalizações e verbalizações, nas crianças autistas estudadas (CAMPELO et. al., 2009, p. 600, grifos nossos).

A partir desses resultados, as autoras reafirmam a importância de considerar os gestos como parte do *repertório comunicativo* de crianças com TEA. Além disso, apontaram ocorrências de funções comunicativas nas ações (verbais e não-verbais) dessas crianças, assim como também identificaram a ausência de algumas delas. O parâmetro foi este conjunto de 20(vinte) funções comunicativas proposta por Fernandes (2003 apud CAMPELO et al., 2009): pedido de objeto, pedido de ação, pedido de rotina social, pedido de consentimento, pedido de informação, protesto, reconhecimento do outro, exibição, comentário, não-focalizada, jogo, exploratória, narrativa, expressão de protesto e jogo compartilhado.

Prestes, Tamanahae Perissinoto (2009) também mostram a importância do gesto como *meio de expressão* de uma única criança diagnosticado com TEA (com idade de 10 anos) ao longo de 1 (um) ano de processo terapêutico-fonoaudiológico. A partir de registros de 3 (três) diferentes etapas desse processo (uma no início da intervenção, outra aos 6 meses e a última após 1 ano de intervenção)¹², concluíram que a criança passou a utilizar mais *gestos comunicativos* e menos *estereotípias* em comparação ao início do acompanhamento.

¹² Para analisar o uso dos gestos pela criança com TEA, as pesquisadoras consideraram *a forma, a função e o tipo dos gestos* realizados pela criança durante as sessões de terapia. Os parâmetros foram: para **forma**, os movimentos corporais e de cabeça; para **função**: “1) **emblemáticos**: gestos aprendidos culturalmente; 2) **reguladores**: gestos conscientes; ilustradores, aprendidos, que acompanham a fala, enfatizando a palavra ou a frase. São conscientes, mas não tanto quanto os emblemáticos; 3) **adaptadores**: atos não-verbais que regulam e mantêm a comunicação entre dois ou mais interlocutores. Eles não pertencem a um código específico, e são de difícil inibição, pois estão na periferia da consciência; 4) **manifestações afetivas**: configurações faciais que assinalam estados afetivos, nos momentos em que não conseguem expressar sentimentos verbalmente” (PRESTES, TAMANAHA e PERISSINOTO, 2009, p. 709, grifo nosso); e para **tipo**: “a) **Substituição**: quando o gesto representou um elemento não presente no discurso oral; b) **Complementação**: quando o gesto completou o

Além disso, as autoras mostraram como os gestos comunicativos contribuíram para promover situações dialógicas entre a terapeuta e a criança e a importância de atentar-se para a execução do gesto e para sua função na interação social. Dentre os resultados, os gestos emblemáticos (sinais convencionalizados) diminuíram, os gestos reguladores (gestos que acompanham a fala) aumentaram e também houve um “indício de aumento de gestos com função adaptativa e como manifestação afetiva” (PRESTES, TAMANAHA e PERISSINOTO, 2009, p. 711). Em relação ao critério *tipo* (ver nota de rodapé 12), Prestes, Tamanaha e Perissinoto, (2009) destacaram que houve apenas um evento de “substituição da fala pelo gesto”, um aumento de gestos complementares e uma queda notável de gestos aleatórios. Por conseguinte, Prestes, Tamanaha e Perissinoto (2009, p. 708) reafirmam a importância do gesto para as crianças com TEA: “o gesto pode ter valioso papel no diagnóstico, no prognóstico de distúrbios da comunicação, e na intervenção dos mesmos, pois podem ser utilizados na prática clínica para a ampliação da comunicação”.

Ainda em relação ao uso dos gestos em situações interativas, Delfrate, Santana e Massi (2009) mostraram como o uso do gesto demonstra a entrada da criança no contexto lúdico e simbólico da linguagem. Em um episódio de interação entre uma criança com TEA e sua terapeuta, a criança (Alberto) realizou o gesto “fechar um pastel imaginário” em uma “brincadeira de faz-de-conta”. Para as autoras:

ao ‘fechar o pastel’, Alberto demonstra gestualmente sua entrada nas ‘brincadeiras de faz-de-conta’, as quais possuem um estatuto simbólico, como a linguagem. Alberto traz também o seu conhecimento de mundo para a interação, como, no caso, a confecção do pastel. Percebemos que o início do processo de aquisição da linguagem promove também a entrada da criança no mundo simbólico. Numa perspectiva vigotskiana, a criança, de posse da linguagem, modifica seu modo de atuar no mundo, de significá-lo, e modifica a própria cognição. Para Vygotsky (1998), o que restaria de uma brincadeira de faz-de-conta se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias? Restariam as regras. Sempre que há uma situação imaginária em relação ao brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm origem na própria situação imaginária (DELFRATE, SANTANA e MASSI, 2009, p. 125).

significado da fala; c) **Aleatório**: quando não houve relação com o discurso” (PRESTES, TAMANAHA e PERISSINOTO, 2009, p. 709, grifo nosso).

Portanto, um gesto como esse possui um *estatuto simbólico* e demonstra o conhecimento de mundo da criança. Esse achado particularmente nos interessa, pois em nossos dados de brincadeiras familiares, Luiza também recorreu aos gestos e ao seu conhecimento de mundo para agir e construir ludicamente o universo da brincadeira, como veremos adiante (ver capítulo III).

Esses estudos apresentados acima mostram os ganhos de se considerar os gestos como parte do repertório linguístico-interacional da criança com TEA; como o recurso corporal favorece a participação dessas crianças na interação; e, ainda, em termos de análise das interações, como considerar esses outros recursos apresentam ganhos de interpretação e descrição das práticas linguístico-interacionais envolvendo crianças com TEA (que apresentam alteração ou até mesmo ausência de uso de recursos verbais).

Nesse sentido, Korkiakangas e Rae (2014) mostraram como investigações multimodais dedicadas às interações envolvendo crianças com TEA produziram evidências (pelo menos em algumas ocasiões e para algumas crianças) de como alguns comportamentos (que poderiam parecer irrelevantes para o fluxo e o desenrolar de uma interação quando considerados isoladamente) são significantes e indicariam um trabalho compensatório da criança para lidar com as habilidades de usar recursos linguísticos. Dentre essas investigações, estão os trabalhos de Dickerson et al. (2005 apud KORKIAKANGAS e RAE, 2014), que se dedicaram aos direcionamentos de olhar; Stribling et al. (2007 apud KORKIAKANGAS e RAE, 2014) e Korkiakangas et al. (2012 apud KORKIAKANGAS e RAE, 2014), que se dedicaram à repetição; e Dickerson et al. (2007 apud KORKIAKANGAS e RAE, 2014), que se dedicaram aos gestos de tocar. De acordo com Korkiakangas e Rae (2014), este último estudo, por exemplo, mostra como os gestos de tocar são produzidos em momentos específicos e possuem uma função interacional:

Um exemplo desta atenção especial aos gestos durante o fluxo de uma interação é o estudo de Dickerson et al. (2007). Os autores examinaram ações motoras particulares, gestos de tocar, que crianças com autismo produzem em quadros numéricos ou cartões informativos durante interações focadas, nas quais eles foram requisitados a realizar somas ou nomear figuras. Ao invés de movimentos de mão estereotipados, os pesquisadores identificaram que esses gestos de toque ocorrem em um momento sequencial específico, ou seja, quando a criança tem que nomear o que está no cartão, mas não há resposta produzida vocalmente. Ao tocar o cartão a criança demonstrou que, apesar de não ter respondido verbalmente, estava orientada intencionalmente para o cartão e que atende, de certa forma, a uma expectativa

normativa presente nessas interações. (KORKIAKANGAS e RAE, 2014, p. 7, tradução nossa)¹³.

Esses estudos mencionados acima demonstraram a importância de se considerar os gestos como meio de expressão de crianças com TEA em interação e postulam a importância dos recursos gestuais para o desenvolvimento e uso da linguagem verbal. A partir de achados como os descritos acima, que mostram como as produções das crianças com TEA podem ser significativas, uma perspectiva sociointeracional propõe repensarmos as práticas linguísticas e o que estamos considerando “déficits” de linguagem, como veremos abaixo.

1.3. Repensando as próprias práticas linguísticas e a noção de déficit a partir das interações envolvendo crianças com TEA

Sterponi, Kirby e Shankey (2014) têm defendido a necessidade de uma “reavaliação teórica da linguagem no autismo” que ofereça novas interpretações e amplie a visão normativa dominante. Essa visão dominante acaba, por vezes, limitando o entendimento e interpretação das análises de produções de crianças com TEA e conferindo um status de *déficits* e *desabilidades*. Para as autoras, considerar diferentes dimensões da linguagem pode oferecer novas possibilidades de interpretações para essas produções que seriam consideradas *atípicas*.

Nesse sentido, Sterponi, Kirby e Shankey (2014) e Sterponi e Kirby (2015) sugerem que para uma análise mais completa das interações de sujeitos com TEA seria então fundamental tratar o *uso da linguagem* como: uma *realização interacional* (ver GOODWIN, 1981; SCHEGLOFF, 1989; ERICKSON, 2010 APUD STERPONI e KIRBY, 2015), como uma *ação social* (ver SHANNON e WEAVER, 1949; CARNAP, 1952; SCHEGLOFF, 1995 APUD STERPONI e KIRBY, 2015) e também como uma *experiência em si e por si* (ver JAKOBSON, 1960; TODOROV, 1982; OCHS, 2012 apud STERPONI e KIRBY, 2015). Desse modo, uma *abordagem multidimensional* da linguagem aplicada à análise de interações

¹³“For example, Dickerson et al. (2007) examined particular motor actions, tapping gestures, that children with autism produced on number boards or flash cards during focused interactions in which they were required to carry out sums or name pictures. Rather than being stereotypical hand movements, these tapping gestures occurred in a specific sequential environment, namely when the child had been asked to name what was on the card, but had not produced a vocal response. By tapping on the card the child showed that, although they had not been able to respond vocally, they were nevertheless engaged with the card. The child thereby displayed their orientation to the normative expectation to respond in these interactions” (KORKIAKANGAS e RAE, 2014, p. 7).

envolvendo crianças com TEA oferece um conjunto de subsídios de diferentes focos de análise e, quando somadas, essas dimensões oferecem uma visão mais completa do que está envolvido nas interações, principalmente envolvendo sujeitos com um transtorno que afeta a linguagem e as formas de interagir.

De acordo com essa proposta para investigar as interações, extraímos subsídios teórico-analíticos nas: (a) *dimensão interacional*: que se ocupa das interações sociais e compreende a linguagem como trocas interacionais entre falantes, organizadas de acordo com o meio e para um determinado fim; (b) *dimensão praxeológica*: que compreende a linguagem como ação social, que ocorre de forma situada e cujo significado é atribuído no contexto de uso; e (c) *dimensão experiencial*: que compreende que a capacidade linguístico-cognitiva de cada falante está relacionada também às experiências individuais que este teve com a própria linguagem e com o mundo. Nos termos das autoras, estas dimensões se concretizaram analiticamente da seguinte forma:

primeiro, nós mostramos como o entendimento da linguagem como uma realização interacional nos motiva a considerar as contingências específicas da interação na qual a criança está engajada, nos alertando para as maneiras em que o interlocutor da criança restringe e possibilita suas contribuições. Essa consideração problematiza inferências sobre competências que poderíamos tentar traçar dos enunciados das crianças quando isolados, e tem o potencial de revelar a adequação contextual que poderia estar obscurecida. Segundo, a compreensão da linguagem como ação social nos leva a investigar os cursos de ação que a criança está buscando ou resistindo, mesmo quando essas ações estão sendo realizadas pelo uso de características de linguagem atípicas, tais como as repetições. Isto pode revelar dimensões de inteligibilidade e intencionalidade que, por outro lado, poderiam ser incompreendidas. Finalmente, uma apreciação da linguagem como modo de experiência nos mostra como a criança com TEA pode utilizar a linguagem para interagir no mundo e processar experiências passadas. Essa perspectiva nos leva a considerar mesmo aqueles enunciados que parecem mais autodirecionados ou livre de conteúdo relevantes para uma interação imediata como tendo potencialmente um valor social e afetivo para a criança. Tais enunciados, portanto, podem ser recursos potencialmente importantes que a criança mobiliza para facilitar sua convivência no mundo e com os outros (STERPONI, KIRBY e SHANKEY, 2014, p. 08, tradução nossa)¹⁴.

¹⁴“First, we showed how understanding language as interactional accomplishment motivates us to consider the specific contingencies of interaction in which the child is engaged, alerting us to the ways in which the child’s interlocutor constrains and enables her contributions. This consideration problematizes inferences about competence we might tempted to draw from the child’s utterances alone, and it has the potential to reveal contextual appropriateness that would otherwise be obscured. Second, the understanding of language as social action prompts us to investigate the courses of action the child is pursuing or resisting, even when these actions are being performed through the use of atypical language features such as echoes. This may reveal dimensions of intelligibility and purposefulness that would otherwise be missed. Finally, an appreciation for language as mode

Nessa perspectiva, o pesquisador deve se guiar então pela pergunta fundamental para analisar a *fala-em-interação*: "Por que isso agora?" (SCHEGLOFF e SACKS, 1973 apud STERPONI, KIRBY e SHANKEY, 2014). Isto é, o analista deve atentar-se ao porquê determinada ação ou produção foi feita naquele momento, como o interlocutor a interpreta e lhe dá sentido ou não e qual o papel que exerce na interação. Sendo assim, é fundamental investigar o *curso das ações* para depreender significados que devem, inclusive, ser considerados pelos presentes na interação como *recursos* relevantes para a *situação interacional*.

Assim, entende-se que muitos são os fatores sociointeracionais e experiências envolvidos nas interações. Particularmente, no caso de Luiza, notamos como considerar esses fatores foi relevante para atribuir significados à sua fala. Por exemplo, nas brincadeiras, notamos como a vivência de situações familiares anteriores (registradas no CELA) foram fundamentais para Luiza interagir nessas brincadeiras, como o outro foi importante para considerarmos as ações de Luiza como produções interacionais relevantes e para observarmos como Luiza inicia, responde, mantém e finaliza atividades em curso durante a interação. Portanto, o meio, o outro e as próprias capacidades do sujeito são centrais para o sucesso de qualquer interação em curso, assim como as interações familiares, o repertório linguístico familiar, a interpretabilidade, o contexto de produção, a proximidade dos participantes, dentre outros fatores que influenciaram a forma de interagir de sujeitos com TEA e de qualquer outro sujeito imerso na linguagem.

Em suma, para atribuir significado às produções de sujeitos com TEA, voltamo-nos para a troca interacional e para os fatores que fundamentaram determinado comportamento ou ação, como as experiências e oportunidades vivenciadas na comunidade em que o sujeito está inserido. A partir de Garfinkel (1967 apud STERPONI e KIRBY, 2015), Sterponi e Kirby (2015) reafirmaram que a linguagem está enraizada na experiência:

[...]a partir dos insights etnometodológicos de Garfinkel, que por sua vez estavam profundamente enraizados na fenomenologia, os analistas do discurso reconheceram que a linguagem está profundamente enraizada na experiência. A linguagem não

of experience shows us how the child with autism may draw on language to navigate her lifeworld and process past experiences. This view urges us to consider even those utterances that appear most self-directed, or free from content relevant to the immediate interaction, as potentially having social or affective import for the child. Such utterances, therefore, may be potentially important resources upon which the child can draw to facilitate her being-in-the-world and with others" (STERPONI, KIRBY e SHANKEY, 2014, p. 08).

representa simplesmente a experiência. Nossa apreensão de coisas no mundo inclui a própria vivência dessas coisas como tendo certas denotações linguísticas ou sendo partes de certos “jogos de linguagem” (Wittgenstein 1953). Da mesma forma, a compreensão intersubjetiva não é a pré-condição para a comunicação, precedendo a experiência interpessoal, mas sim uma realização conjunta, perpetuamente constituída e renovada na fala-em-interação (Garfinkel, 1967)(STERPONI e KIRBY, 2015, p. 02, tradução nossa)¹⁵.

A partir desses pressupostos, Sterponi e Kirby (2015) sugeriram que considerar os fatores sociointeracionais e experienciais, buscaro que a vivência do sujeito com TEA e seus familiares em interações anteriores podem revelar sobre a inteligibilidade de suas produções, apresentam ganhos para o analista verificar como o interlocutor atribuiu interpretação e sentido à fala desses sujeitos. Para Cruz (prelo):

a fala autista e suas características linguístico-pragmáticas emergem como um produto de um contínuo e constante processo colaborativo entre os participantes envolvidos e não como uma produção linguística do indivíduo com TEA, estritamente relacionada a um déficit. Uma perspectiva multidimensional da linguagem no TEA, intimamente ancorada nas práticas linguísticas construídas sociointeracionalmente, oferece-nos a possibilidade de repensarmos a forma pela qual as produções linguísticas dos indivíduos com diagnóstico de TEA podem ser teorizadas e analisadas.

Nesse sentido, o que pode ser considerado uma produção da criança com TEA (*respostas incongruentes* com o contexto, produções *ecolálicas* – reprodução da fala ou de partes da fala do outro – e *enunciados* linguísticos aparentemente *sem sentido*, como encontramos muitas vezes na descrição das abordagens clínicas) depende também do interlocutor e não somente da capacidade linguístico-interacional dessas crianças. Ao revisitar alguns dados de produções de sujeitos com TEA disponíveis na literatura, Sterponi e Kirby (2015) nos convidaram a rever “características prototípicas da linguagem desses sujeitos que são passíveis de serem interpretadas como déficit de retraimento social, cognição prejudicada e capacidade comunicativa limitada”¹⁶ (STERPONI e KIRBY, 2015, p. 02, tradução nossa).

¹⁵ “Furthermore, drawing from Garfinkel’s ethnomethodological insights, which in turn were deeply rooted in phenomenology, discourse analysts have acknowledged that language is deeply entangled with experience. Language does not simply represent experience. Our apprehension of things in the world includes the very experiencing of those things as having certain linguistic denotations or being parts of certain language game (Wittgenstein 1953). Similarly, intersubjective understanding is not the precondition for communication, preceding the interpersonal experience, but rather a joint achievement, perpetually constituted and renewed in talk-in-interaction (Garfinkel 1967)” (STERPONI e KIRBY, 2015, p. 02).

¹⁶ “[...] exemplify prototypical features of autistic language and are amenable to deficit interpretations of social withdrawal, impaired cognition, and limited communicative ability” (STERPONI e KIRBY, 2015, p. 02).

Uma forma de aplicar essa abordagem e repensar a linguagem a partir das interações pode ser produtiva quando pensamos no *déficit pragmático* que poderia ser atribuído à produção de uma criança com TEA (Sterponi e Kirby, 2015). O déficit pragmático é um dos principais pontos tratados como característicos da fala desses sujeitos. Tradicionalmente, se fossem medidas isoladamente, as falas dessas crianças seriam consideradas sem conexão ou como irrelevantes para a situação interacional (SURIAN et al. 1996; TAGER-FLUSBERG e ANDERSON 1991 apud STERPONI e KIRBY, 2015). Essa revisão então implica em recontextualizar a produção de sujeitos com TEA e prestar mais atenção no interlocutor e nas suas ações durante a interação. Com isso, uma revisão da concepção de linguagem no TEA poderia “de fato trazer à luz competências e processos interacionais que não foram previamente documentados e reconhecidos”¹⁷ (STERPONI e KIRBY, 2015, p. 02, tradução nossa).

No entanto, Sterponi e Kirby (2015) ressaltam que, mesmo que as produções de crianças com TEA ganhem significado interacional, não podemos desconsiderar que elas apresentam dificuldades que diferenciam sua forma de interagir. Nesse sentido, podemos considerar que esses sujeitos possuem experiências distintas de linguagem das vividas por outros sujeitos. Ainda acrescentam que os que convivem com sujeitos com TEA possuem também experiências distintas de interação e linguagem que moldam as práticas sociais de ambos (com e sem TEA). Portanto, não podemos conceber que haja apenas uma configuração possível para os sujeitos interagirem, mas que pode haver, como defendem Ochs e Solomon (2010), condições mais ou menos favoráveis para os sujeitos com TEA, como veremos abaixo.

1.4. Sociabilidade autista e a possibilidade de coordenação de distintas sociabilidades

Investigações desenvolvidas a partir de uma perspectiva etnográfica (Kremer, Solomon e Sirota, 2001; Ochs e Solomon, 2004; 2010; Solomon, 2008)¹⁸ têm permitido mapear certas

¹⁷ “[...] can indeed bring to light competencies and interactional processes that have not been previously documented and recognized” (STERPONI e KIRBY, 2015, p. 02).

¹⁸ Esse grupo de pesquisadores, da Universidade da Califórnia, têm se dedicado a investigar o TEA a partir de dados gerados no projeto *The Ethnography of Autism* (Ochs et al., 2014), conduzido por Elinor Ochs. Esse projeto vem sendo uma importante fonte de dados empíricos, registradas em vídeo e para fins de investigação, sobre a vida cotidiana de sujeitos diagnosticados tanto com TEA *severo* como com TEA de *alto funcionamento*. Nas palavras de Ochs e Solomon (2010), “o Projeto Etnografia do Autismo compreende vários empreendimentos de pesquisa realizados desde 1997 que examinam como crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) participam da vida cotidiana em casa, na escola e em outros espaços sociais. Esta pesquisa

condições sociointeracionais que parecem mais favoráveis à participação de crianças com TEA em interações cotidianas (escola, casa e cuidados terapêuticos). Nessa perspectiva, Ochs, Solomon e Sterponi (2005) acreditam que fatores sociais e culturais podem potencializar ou inibir a participação das crianças com TEA nas interações. Esses fatores estão diretamente relacionados à noção de *habitus* (BOURDIEU, 1977 apud OCHS, SOLOMON e STERPONI, 2005; OCHS e SOLOMON, 2010).

Por *habitus*:

compreende-se um conjunto de disposições historicamente enraizadas e socialmente organizadas que permite às pessoas, que têm sido socializadas nestas disposições, interpretar e engajar-se criativamente no fluxo das práticas sociais exibindo uma ‘sensação de pertencimento’ em si próprias. Ou seja, o *habitus* proporciona ao mesmo tempo regularidade e improvisação na vida social, produzindo práticas sociais que são ‘orquestradas espontaneamente’ (BOURDIEU, 1990, p. 80 apud OCHS, SOLOMON e STERPONI, 2005, p. 547, tradução nossa)¹⁹

Nessa lógica, o *habitus* configura as práticas sociais tanto como fornece condições para que os sujeitos desenvolvam habilidades para se envolverem nelas. No entanto, se consideramos que desenvolver as capacidades e habilidades sociointeracionais envolve tanto as condições neuropsicológicas e físicas como também questões sociais e históricas da comunidade de práticas na qual o sujeito está inserido, temos que, ao pensarmos nas condições para o engajamento social de pessoas com neurodesenvolvimento atípico, como é o caso do TEA, seria importante poder analisar e avaliar as variáveis sociais que permitiriam ou inibiriam tal desenvolvimento. Com isso, as condições neurológicas e neurodesenvolvimentais dos indivíduos com TEA não seriam a única variável pertinente para uma “não habilidade” de socializar-se com os outros.

Conforme Ochs, Solomon e Sterponi (2005), alguns fatores podem limitar o desenvolvimento da *competência comunicativa*, por exemplo,

existem pelo menos dois tipos de situações nas quais o *habitus* limita a competência comunicativa. Na primeira situação, as limitações podem estar ligadas às assimetrias

centrou-se em ressaltar habilidades (especialmente as comunicativas) e desabilidades sociais de crianças no extremo do Espectro do Autismo, incluindo crianças de alto funcionamento com autismo ou Síndrome de Asperger e crianças severamente impactadas com autismo (ver Solomon, 2008)” (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 70, tradução nossa).

¹⁹ “*Habitus* comprises a set of historically rooted, socially organized dispositions that enable persons who have been socialized into these dispositions to interpret and creatively engage in the flow of social practices displaying a ‘feel for the game’ at hand. That is, *habitus* affords both regularity and improvisation in social life, yielding social practices that are ‘spontaneously orchestrated’ (BOURDIEU, 1990: 80 apud OCHS, SOLOMON, STERPONI, 2005, p. 547).

sociais, assim certos membros têm acesso restritos às interações socioculturalmente organizadas que poderiam potencialmente ampliar suas habilidades comunicativas. Esse conjunto de limitações tem sido amplamente discutido e inclui acesso restrito à certas variedades, gêneros e mídia com base em raça, etnia, gênero, classe, hierarquia, geração, idade ou outros critérios de identificação social (Bernstein, 1972; Cole, 2002; Cole e Bruner, 1971; Gal, 1992; Goody, 1977; Gumperz, 1982; Heath, 1983; Keenan, 1974; Labov, 1966; Morelli et al., 2003; Scribner e Cole, 1981). Uma segunda situação está enraizada nas condições neurodesenvolvimentais que interferem no desenvolvimento da competência comunicativa. Nessa situação, as crianças têm condições que limitam seu acesso às interações socioculturalmente organizadas que, de outra forma, poderiam potencialmente ampliar suas habilidades comunicativas. Acessibilidade restrita é entendida aqui em um sentido psicológico e não físico. O membro neuroatípico pode ter acesso físico a situações culturalmente amplificadoras – na verdade, ele/ela pode ser encorajado a ser um participante ativo por outros – mas pode ser confundido pelo fluxo de ações e significados devido pelo padrão neurológico de seu cérebro. Essa segunda situação tem ramificações consideráveis para a teoria da socialização de linguagem e para a aplicação da pesquisa de socialização de linguagem aos distúrbios comunicativos neurodesenvolvimentais (OCHS, SOLOMON e STERPONI, 2005, p. 549, tradução nossa)²⁰.

Portanto, tanto as condições neurológicas (tais como as capacidades e as habilidades cognitivas, linguísticas e sociais) como as próprias condições de acesso às interações podem inibir a participação dos sujeitos com TEA nas situações sociais. No primeiro caso, com a limitação de experiências interacionais, como já mencionado aqui, o sujeito não desenvolveria todas as habilidades necessárias para se engajar em interações sociais. No segundo caso, mesmo tendo acesso às situações sociais, uma limitação no neurodesenvolvimento também restringiria o engajamento nas interações.

A partir de considerações como essas, Ochs e Solomon (2010 apud CRUZ, 2017, p. 159)

²⁰ “There are at least two kinds of situations in which habitus limits communicative competence. In the first situation, limitations may be linked to social asymmetries, wherein certain members are socially restricted in their access to socio-culturally organized interactions that could potentially amplify their communicative skills. This set of limitations has been widely discussed and includes restricted access to certain varieties, genres, and media on the basis of race, ethnicity, gender, class, rank, generation, age, or other socially identifying criteria (Bernstein, 1972; Cole, 2002; Cole and Bruner, 1971; Gal, 1992; Goody, 1977; Gumperz, 1982; Heath, 1983; Keenan, 1974; Labov, 1966; Morelli et al., 2003; Scribner and Cole, 1981). A second situation is rooted in neuro-developmental conditions that interfere with the development of communicative competence. In this situation, children (and other novices) have impairments that limit their access to socio-culturally organized interactions that might otherwise potentially amplify their communicative skills. Restricted accessibility is understood here in a psychological rather than a physical sense. The impaired member may have physical access to culturally amplifying situations – indeed, he/she may be encouraged to be an active participant by others – but may be confounded by the flow of actions and meanings due to the neurological patterning of his/her brain. This second situation has considerable ramifications for language socialization theory and for the application of language socialization research to neuro-developmental communicative disorders” (OCHS, SOLOMON e STERPONI, 2005, p. 549).

têm proposto pensarmos e investigarmos o autismo em termos de uma coordenação de sociabilidades, incluindo, dentro de uma gama de sociabilidades possíveis, a sociabilidade autista. A sociabilidade autista estaria inscrita numa “zona cinzenta” de sociabilidade compartilhada. Esse tipo de análise resulta em um conjunto (um algoritmo) das condições que parecem favorecer e promover a sociabilidade autista. A noção de algoritmo não significa porém que a sociabilidade de pessoas com autismo se definiria como um modelo, nem como uma distinção dicotômica entre ‘sociabilidade autista’ versus ‘sociabilidade normal ou neurotípica’. Mas sim que ela estaria sujeita a certas condições sociointeracionais e, nesse sentido, que ‘cresce e diminui de acordo com as condições sociais e interacionais’(OCHS e SOLOMON, 2010, p. 86 apud CRUZ, 2017, p. 159).

Nas palavras de Ochs e Solomon (2010),

em um sentido mais amplo, a coordenação social com os outros é ordenada junto e através de formas diferentes de possíveis relacionamentos sociais, instituições, atividades, esferas de conhecimento, ideologias, paradigmas emocionais e frameworks morais. Habitus e posição social configuram uma gama de possibilidades de coordenação social entre os membros e, reciprocamente, certas formas de coordenação social oferecem aos membros oportunidades para sustentar ou alterar o habitus de grupos sociais e posições sociais dentro desses grupos(OCHS e SOLOMON, 2010, p. 72, tradução nossa)²¹.

A noção de *coordenação social de repertórios* também é fundamental para entendermos as possibilidades de coordenação de sociabilidades. Conforme Ochs e Solomon (2010),

todo o repertório linguístico de uma comunidade não é normalmente compartilhado por todos os membros da comunidade, embora algumas partes do repertório se sobreponham. Nós estendemos a noção de repertório para se referir a repertórios de coordenação social e à ideia de que membros da comunidade são equipados com repertórios de coordenação social parcialmente sobrepostos e parcialmente distintos, os quais são organizados individual e socioculturalmente na vida cotidiana(OCHS e SOLOMON, 2010, p. 72, tradução nossa)²².

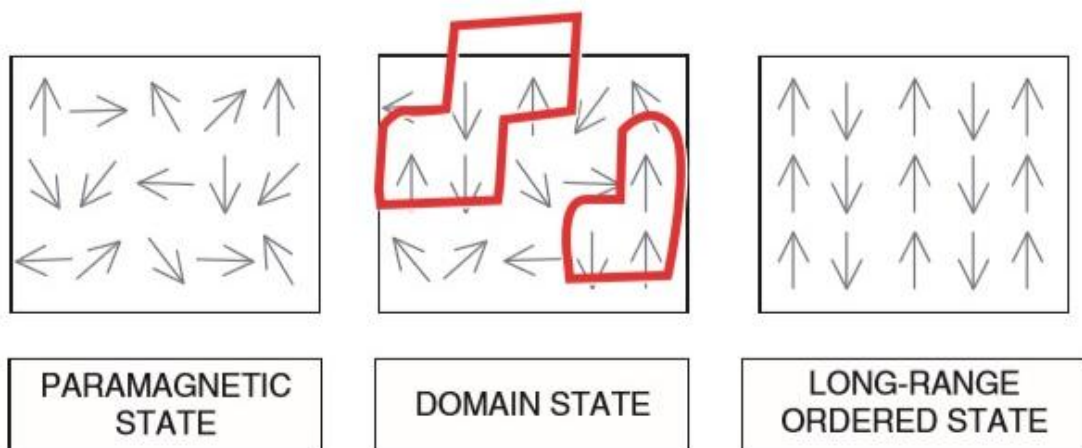
²¹ “More broadly, social coordination with others is enacted within and through differentially attainable social relationships, institutions, activities, spheres of knowledge, ideologies, emotional paradigms, and moral frameworks. Habitus and social position configure the range of possibilities for social coordination among members, and, reciprocally, certain forms of social coordination offer members opportunities to sustain or alter the habitus of social groups and social positions within these groups” (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 72).

²² “The entire repertoire of a speech community is usually not shared by all members, although some parts of their repertoires overlap. We extend here the notion of repertoire to refer to repertoires of social coordination and to the idea that members of communities are equipped with partly overlapping and partly distinct repertoires of social coordination, which are organized by individual and sociocultural lifeworlds” (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 72).

Essa noção fundamental nos mostra, por exemplo, como a coordenação de sociabilidades envolvendo sujeitos com TEA e seus interlocutores próximos podem conter partes distintas desse repertório. Dentre essas possíveis dinâmicas que envolvem diferentes partes de um repertório de coordenação de sociabilidade, algumas, como a sobreposição de partes do *estado de ordem* e do *estado de desordem*, podem favorecer a coordenação de sociabilidades entre sujeitos com e sem TEA e outras são claramente impeditivas, por terem sido projetadas para um *estado de ordem*, que não contempla os sujeitos afetados por uma patologia (OCHS e SOLOMON, 2010).

Para explicar essa transição entre os possíveis estados, Ochs e Solomon (2010) emprestaram da física o conceito de *estado de domínio*. Como explicado pelas autoras, o *estado de domínio*, então, seriam espaços específicos que contém o *estado de ordem* e o *estado de desordem* (paramagnetic). O estado de desordem representa a desordem causada pelo Transtorno do Espectro Autista. O estado de ordem representa a sociabilidade normativa. O *estado de domínio* então seriam os espaços que possibilitam e potencializam a sobreposição dos repertórios de coordenação e, por conseguinte, a coordenação de sociabilidade entre sujeitos com e sem TEA. Esse conceito emprestado da física nos remete a uma estrutura que pode mudar de um estado desordenado para um estado parcialmente ordenado. Como ilustrado por Ochs e Solomon (2010):

Ilustração 2– Estados de sociabilidade



Fonte: extraído de Ochs e Solomon, 2010, p. 73 – figure 2 – Phase transition to and from the domain state.

Assim, de acordo com as autoras, o “estado de domínio” permite a coordenação de sociabilidades justamente por se configurar como um estado em que se opera em formatos alternativos de interação, no qual tanto o estado de ordem quanto o de desordem exercem sua

influência. Isto é, neste estado, teríamos tanto partes que pertencem ao repertório de sociabilidade normativa, tais como as regras e elementos que organizam a interação social “mais padronizada”, como também elementos e principalmente formas adaptativas oriundas do TEA, como uma interação com mais recursos corporais e uma organização local também configurada em formatos alternativos.

Em suma, Ochs e Solomon (2010) nos fornecem subsídios para questionarmos sobre como o outro, o ambiente e o contexto podem interferir na participação das crianças com TEA em situações interacionais cotidianas. Sendo o interlocutor a peça central para possibilitar e potencializar a participação dessas crianças nas situações sociais, os desafios na coordenação de sociabilidades seriam circunstanciados tanto pelos Transtornos do Espectro Autista como pelas práticas socioculturais e pelos outros sujeitos da comunidade em que vivem. Sendo assim,

a sociabilidade autista não é um paradoxo, mas sim um fenômeno sistematicamente observável e difundido na vida cotidiana. Sem desconsiderar ou subestimar as limitações sociais relacionados a essa condição, buscamos uma explicação que compreenda tanto as limitações quanto as competências da sociabilidade autista. (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 69, tradução nossa)²³.

A partir da noção de coordenação de sociabilidades e da noção de sociabilidade autista, Ochs e Solomon (2010) produziram um vasto material empírico com dados de interações envolvendo crianças e jovens com TEA em contextos variados. Esse material permitiu identificar e mapear algumas condições que podem potencializar ou não a participação do sujeito com TEA em interações, incluindo fatores que são de ordem individual e de ordem sociocultural. Essas evidências²⁴ permitiram conduzir uma investigação das condições que favorecem ou impedem a participação desses sujeitos em interações.

A partir desse material, as autoras consideram que a sociabilidade autista aumenta conforme as possibilidades de coordenação de distintas sociabilidades e que, apesar de não ser universal, existem parâmetros que ajudam a identificar fatores que podem favorecer ou inibir

²³ “Autistic sociality is not an oxymoron but, rather, a systematically observable and widespread phenomenon in everyday life. Without disregarding or underestimating the social impairments related to this condition, we reach toward an account that comprehends both limitations and competencies of autistic sociality” (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 69).

²⁴ Os *corpora* analisados pelas autoras forneceram situações de interações mediadas e não-mediadas, com diferentes interlocutores, em diferentes situações interacionais, diferentes faixas etárias e grau de TEA, possibilitando a visibilidade das diferentes condições sociointeracionais e neurológicas em interações envolvendo sujeitos com TEA.

a sociabilidade autista, o denominado *Algorithm for Enhancing Autistic Sociality* (em *Autistic Sociality*, OCHS e SOLOMON, 2010).

Apresentaremos abaixo as descrições de contextos sociais e interacionais identificados pelas autoras como fatores que corroboram com a tese de que, para além da própria condição do TEA, as condições sociointeracionais podem ou não favorecer o florescimento de uma *sociabilidade autista*. Tais parâmetros observados emergiram do trabalho de campo e das condições circunstanciadas pelas práticas socioculturais e individuais dos sujeitos que participaram do estudo delas. São eles: (1) Repertório linguístico familiar e clínico; (2) A estrutura das sequências conversacionais; (3) A manutenção e gestão de tópicos conversacionais; (4) Alinhamento corporal dos presentes; (5) Interações mediadas por objetos físicos; (6) Comunicação mediada; (7) Intensidade emocional no padrão de fala dos adultos; e (8) Ritmo (velocidade) da fala.

Detalharemos abaixo algumas características desses parâmetros e a seguir a forma como tais parâmetros serviram como base para a análise dos dados desta Dissertação, dedicada à análise das situações interativas das quais participam Luiza e seus familiares:

- **Repertório linguístico familiar e clínico:**

Para Ochs e Solomon (2010), a família é a principal e primordial organização social para a criança aprender e desenvolver habilidades sociointeracionais, porém não é só da convivência com familiares que ela adquire as práticas interacionais. Em interações com terapeutas, médicos, professores e colegas, a criança com TEA também vivencia e adquire habilidades sociointeracionais. Nesse sentido, um *repertório comunicativo comum* é fundamental para o *progresso interacional*²⁵ e, por conseguinte, para promover a *sociabilidade autista*.

²⁵ No contexto bilíngue, citando o exemplo das autoras, famílias chinesas em território norte-americano, que mal falam inglês como segunda língua, são orientadas por terapeutas a não usar a língua materna (chinês) – usada em contexto familiar – com os filhos com TEA de alto funcionamento. A questão por trás dessa instrução seria que na clínica e na escola essas crianças precisam usar o inglês para se comunicar e possivelmente o bilinguismo poderia confundi-las. As famílias que acataram esse pedido tiveram muita dificuldade em interagir com o filho, principalmente em entender e usar o inglês para se comunicar. O progresso da interação muitas vezes dependia do irmão, que dominava as duas línguas, intervir e traduzir aos pais a fala do filho com TEA. Em contraposição, as famílias que não acataram o pedido da clínica e continuaram usando o chinês como principal língua para se comunicar com o filho com TEA em casa, experienciaram a capacidade bilíngue da criança com TEA, ou seja, em usar a língua chinesa em casa e a língua inglesa na escola e na clínica. Isso promoveu a sociabilidade, posto que possibilitou à criança tanto a vivência com os pais, fundamental para o desenvolvimento social, como com profissionais, professores e colegas em instituições sociais (Ochs e Solomon, 2010).

A noção de *repertório comunicativo comum* baseia-se no fato de que ambas as partes possuam conhecimentos para entender determinada ação interacional e atribuir uma função e significado para esta. Além disso, em termos de *reciprocidade*, é na própria prática interativa com os familiares, profissionais e colegas que a criança com TEA adquire esse repertório e experiências para interagir, assim como é na prática que seus interlocutores mais próximos adquirem conhecimentos para posteriormente interpretar as produções dessas crianças e ainda para ser entendido por elas (OCHS e SOLOMON, 2010).

De acordo com as autoras, esse compartilhamento do repertório linguístico-interacional facilita a interação entre ambas as partes durante a situação social e a ausência de um repertório comum torna-se limitador ou impeditivo para o desenvolvimento da interação. Desse modo, independentemente do quão incomum um turno de fala ou ação possa parecer, é graças ao *conhecimento compartilhado*, que ambos possuem o necessário para dar sequência à interação. Por esse motivo, pessoas que não convivem com sujeitos com TEA encontram dificuldade para interpretar e responder às suas produções.

- **A estrutura das sequências conversacionais, a manutenção e a gestão de tópicos conversacionais:**

A noção de *sequência conversacional* trata da capacidade e possibilidade de coordenação com um interlocutor, ou seja, de coordenar-se interacionalmente com o outro por meio de sequências de turnos de fala que envolvem pares de “questão-resposta, cumprimento-cumprimento, pedido-resposta e sequências de avaliação”²⁶ (KREMER-SADLIK 2004; OCHS e SOLOMON 2004 apud OCHS e SOLOMON, 2010, p. 76, tradução nossa). A partir desse parâmetro, Ochs e Solomon (2010) destacaram a *competência social* de sujeitos com TEA de alto funcionamento e Asperger e suas dificuldades em improvisar e compreender palavras e expressões com sentido figurado, por exemplo.

Conforme as autoras, parece ser mais favorável para os sujeitos com TEA interagir em contextos já conhecidos, com participantes recorrentes e assuntos de domínio. O parâmetro *tópico conversacional* também tem um papel importante para promover ou impedir a coordenação de sociabilidades. Assuntos de maior interesse e de conhecimento da criança com TEA podem potencializar sua participação em uma interação mais longa e privilegiar as

²⁶ “question-answer, greeting-greeting, request-response, and assessment sequences (KREMER-SADLIK 2004; OCHS e SOLOMON 2004 apud OCHS e SOLOMON, 2010, p. 79).

competências linguístico-sociais que podem ser mobilizadas nessas interações. Assuntos de menos interesse e de desconhecimento causam o efeito inverso: a inibição da participação desses sujeitos na interação.

Nesse caso, as autoras sugerem que assuntos subjetivos e afetivos são mais difíceis para crianças com TEA. Porém, sugerem também que em alguns casos em que o interlocutor possui um amplo conhecimento sobre a criança, mesmo o assunto sendo subjetivo ou afetivo, parece não haver problemas impeditivos oriundos do tipo *detópico*. Isso ocorre porque os interlocutores próximos a essas crianças parecem desenvolver uma sensibilidade tanto para interpretar as produções como para produzir enunciados que permitam a esses sujeitos interpretar e responder ao seu turno de fala.

- **Alinhamento corporal: lateral ou frontal**

Na interação social, o alinhamento corporal face-a-face é central na sociabilidade humana (ENFIELD e LEVINSON, 2006 apud OCHS e SOLOMON, 2010). Porém, como sugere Ochs e Solomon (2010), a partir de exemplos de terapia envolvendo TEA severo, essa configuração face a face (em que as pessoas estão em frente uma das outras com o posicionamento corporal frontal) pode se tornar impeditiva para a coordenação de sociabilidades. Isso ocorre devido à grande carga de sensorialidade presente nesse tipo de alinhamento corporal.

Em contrapartida, a interação que ocorre sem um face-a-face seria uma condição mais favorável para o florescimento da sociabilidade autista (OCHS e SOLOMON, 2010):

a interação não face a face inclui uma ampla gama de possibilidades, incluindo, por exemplo, orientação lado-a-lado e oblíqua, bem como a interação que ocorre à distância, por exemplo, por meio da escrita. Face-a-face é de certa forma um equívoco, porque os interlocutores podem ter seus corpos frente a frente enquanto seus rostos não estão alinhados como tal. Seu olhar pode estar orientado, por exemplo, em direção a um objeto de interesse ou em outro lugar (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 81, tradução nossa)²⁷.

²⁷ “Non-face-to-face interaction includes a broad range of possibilities, including, for instance, side-by-side and oblique orientation, as well as interaction that transpires out of sight at a distance, for example through writing. Face-to-face is somewhat of a misnomer, because interlocutors may have their bodies facing each other while their faces are not aligned as such. Their gaze may be oriented, for example, toward an object of interest, or elsewhere” (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 81).

Para Ochs e Solomon (2010), um método de alinhamento lateral introduzido por Soma Mukhopadhyay parece favorecer a *sociabilidade autista*. Esse método envolve, além do alinhamento lado a lado, a atenção conjunta para *objetos físicos*, que servem como *mediadores interacionais*.

- **Interações mediadas por objetos físicos e comunicação mediada:**

Ochs e Solomon (2010) afirmam que em casos de TEA afetados severamente, a *comunicação mediada* por objetos parece favorecer a sociabilidade. Isso ocorre justamente porque esse meio alternativo de comunicação não teria a carga que a interação face a face parece ter para estes sujeitos. Assim:

para o espectro do autismo, a comunicação por meio de artefatos como computadores, telefones ou até mesmo canetas e lápis aumentam a possibilidade da sociabilidade autista. Olhar para uma tela de computador ou um pedaço de papel oferece um domínio de coordenação social à distância (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 82, tradução nossa)²⁸.

No caso da *interação mediada* através dos gestos de apontar, os direcionamentos de olhar e sons são fundamentais para se estabelecer a comunicação. Nesse caso, a criança com TEA que tem poucos recursos interacionais disponíveis recorre a essas manifestações corporais e a recursos materiais, como cartões²⁹, objetos e o próprio ambiente físico, para interagir com seu interlocutor. Como afirmam Ochs e Solomon (2010), a interação e a comunicação, mediada por outras vias semióticas, demonstram o potencial de crianças com TEA, que não pode ser “medido” através da fala, e potencializa a *sociabilidade autista*.

- **Velocidade e Intensidade emocional no padrão de fala do interlocutor**

Sobre a *intensidade emocional no padrão de fala* do interlocutor, para Ochs e Solomon (2010), a fala usada pelos adultos (principalmente os pais) para facilitar a comunicação e criar um vínculo emocional com as crianças, como a prática do *manhês*, parece inibir a

²⁸ “Across the autism spectrum communication through artifacts such as computers, telephones, or even pens and pencils enhance the possibility of autistic sociality. Gazing at a computer screen or piece of paper offers a domain of social coordination at a distance” (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 82).

²⁹ Um exemplo é o uso do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS).

sociabilidade autista justamente pela *carga sensorial e de atenção* (MINSHEW et al. 2006 apud OCHS e SOLOMON, 2010) que carrega. Da mesma forma, em relação à *velocidade da fala*, as autoras consideraram que práticas de terapias da fala que envolve excessivo alongamento silábico, usados para demonstrar como se produz as palavras, enunciados com uma carga afetiva (ênfase entonacional), usados para fazer elogios, podem gerar resultados que não promovem a participação da criança na interação. Por outro lado, sugerem que em interações com restrições de afetos e velocidade de fala de rápido a moderado, crianças com TEA acabam engajando-se mais.

Portanto, conjugar vários fatores que compõem nossas práticas socioculturais na observação e estudo do TEA pode auxiliar na identificação da sensibilidade de uma sociabilidade autista às condições de sociabilidades distintas, das quais a própria sociabilidade autista pode ou não compartilhar padrões interacionais. A partir do universo empírico com o qual trabalharam através do registro e análise de rotinas de crianças com TEA, as autoras sistematizam seus achados da seguinte forma:

esses exemplos de coordenação social envolvendo crianças com autismo severo sugerem que a ‘matriz de interação padrão’ (Levinson 2006) para se comunicar com crianças em desenvolvimento típico pode não ser planejada para a forma possível de interação de crianças com autismo severo. Membros da família e educadores trabalham incansavelmente para encontrar a porta para a sociabilidade autista, mas essa porta é obscurecida pelo perpetuamento do habitus do alinhamento corporal face a face, a fala como o principal meio para todos os interlocutores, o manê em exagero e o alongamento dos sons das palavras como o caminho para a coordenação social (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 86, tradução nossa)³⁰.

1.5. A análise das interações das quais participa Luiza: procedimentos analíticos

A partir desses 8 (oito) parâmetros de condições sociointeracionais que, como identificaram Ochs e Solomon (2010), parecem favorecer a coordenação de sociabilidades, procuramos mostrar como os 5 (cinco) momentos analisados (correspondentes ao *corpus* desta pesquisa) reúnem muitas dessas condições que favorecem a coordenação de

³⁰ “These examples of social coordination involving children with severe autism, suggest that the “default interactional matrix” (Levinson 2006) for communicating with typically developing children may be poorly designed for the interactional potential of children with severe autism. Family members and educators tirelessly work to find the door to autistic sociality but the door is obscured by their abiding reliance on the habitus of face-to-face body alignment, speech as the primary medium for all interlocutors, and baby talk exaggerated pitch and stretching out the sounds of words as the path to social coordination” (OCHS e SOLOMON, 2010, p. 86).

sociabilidades. Assim, a brincadeira que emerge durante uma interação pela linguagem parece requerer que as dimensões pragmáticas e interacionais das práticas com linguagem (descritas por tais parâmetros) estejam presentes e sejam compartilhadas por todos. Ao mesmo tempo, a brincadeira ou interação ludicamente construída cria ela mesma as condições favoráveis para uma participação de Luiza, uma vez que é durante a brincadeira que a criança passa a experimentar uma relação com a linguagem, com o outro e com o mundo. Com isso, a brincadeira seria um contexto em que um tipo de experiência (*dimensão experiencial*, STERPONI, KIRKY e SHANKEY, 2014) do sujeito com a linguagem e com o outro podem ser realizadas.

Dada a relevância de uso de gestos e movimentos corporais intimamente relacionados à construção da interação com o outro, da construção da atenção conjunta e das iniciativas de participação na interação (TOMASELLO, 2003; ZANON, BACKES e BOSA, 2015) e dos estudos que destacam a relevância dos gestos e do corpo nas interações envolvendo crianças com TEA (CAMPELO et al., 2009; PRESTES, TAMANAHA e PERISSINOTO, 2009; DELFRATE, SANTANA e MASSI, 2009), nos dedicaremos em nossas análises mais especificamente a dois tipos de recursos interacionais mobilizados por essas crianças: os direcionamentos de olhar e o riso.

Esses dois recursos interacionais não-verbais foram muito frequentes nas interações das quais participa Luiza e serão tratados em nossa análise das situações de brincadeiras que emergiram durante as rotinas interativas dos participantes. Tomaremos como base para a descrição e análise desses dois recursos multimodais interacionais específicos, o direcionamento do olhar (item 1.5.1) e o riso (1.5.2), dois estudos prévios dedicados a suas ocorrências em interações envolvendo crianças com TEA.

1.5.1. Um estudo do direcionamento do olhar em crianças com TEA

Korkiakangas e Rae (2014) identificaram um conjunto de funcionalidades para os direcionamentos de olhar em interações cotidianas escolar e familiar de 3 (três) crianças com TEA (duas em interações com professores e uma em interação familiar). A partir desses dados gerados em ambientes naturalísticos, ou seja, de interações espontâneas, o direcionamento de olhar fora acionado pelas crianças para:

- a) *selecionar o próximo falante;*
- b) *solicitar uma resposta da outra parte;*e

c) *solicitar feedback após uma resposta.*

Para analisar o padrão do direcionamento de olhar, os autores afirmam que não podemos atribuir significado a este apenas pela sua ocorrência ou ausência ou pelo direcionamento de olhar em si. A análise deve ser feita de forma situada, relacionada às perguntas de *como*, *onde* e *para que* o olhar é mobilizado na interação e ainda se estão coordenados ou não a outros recursos interacionais (KORKIAKANGAS e RAE, 2014).

Nas palavras dos autores:

As implicações interacionais para as práticas de direcionamento de olhar não são simplesmente inerentes às propriedades do próprio olhar (tais como duração e estabilidade, a abertura das pálpebras, ou a orientação dos olhos relativos à cabeça), mas também em onde está localizado em relação ao evento em curso. Consequentemente, ‘olhar para X’, (onde X faz parte de uma pessoa ou objeto) não pode ser capturado dentro de uma categoria discreta, mas precisa ser caracterizado em termos de quando ocorre, isso é, onde os participantes sequencialmente estão na interação. Em certos ambientes sequenciais, o direcionamento de olhar pode realizar o trabalho que a fala isolada poderia falhar em fazer, tais como provocar uma resposta do outro quando são inseridas poucas restrições (ou nenhuma restrição) entre eles para falar. A partir disso, o que se segue é que nós precisamos identificar o que os outros estão fazendo imediatamente antes de um olhar ser direcionado para ele, ou quando o outro desvia o olhar, para compreender o que ocorreu interacionalmente. Assim as condições sequenciais nas quais um olhar em direção a alguém, ou um desvio de olhar, e outras ocorrências mostram a relevância dessas ações para o que queremos realizar (KORKIAKANGAS e RAE, 2014, p. 09, tradução nossa)³¹.

Em outras palavras, o olhar pode desempenhar diferentes papéis na interação, sendo fundamental, para interpretar seu significado, observar o que acontece antes e após um direcionamento de olhar e considerá-lo de forma situada e no curso da interação. O direcionamento de olhar é um recurso interacional que pode por si só mobilizar confirmações e

³¹ “Thus the interactional implications of gazing practices do not simply inhere in the properties of the gaze itself (such as its duration and steadiness, the openness of the eyelids, or the orientation of the eyes relative to head) but also on where the gaze it is located with respect to ongoing events. Consequently, “gazing at X”, (where X is part of a person or object) cannot be fully captured within a discrete category but rather it needs to be characterized in terms of when it occurs, that is, where participants are sequentially in interaction. In certain sequential environments, eye gaze can accomplish work that talk alone might fail to do, such as eliciting a response from another when weak constraints (or no constraints) are placed upon them to speak. From this it follows that we must identify what the other parties are doing just prior to another’s gaze is reaching them, or when another looks away, in order to understand what has been interactionally occasioned. Thus the sequential conditions under which gaze to, or gaze away from, another occurs show the relevance of these actions for what it is that we want to accomplish” (KORKIAKANGAS e RAE, 2014, p. 09).

respostas do interlocutor (KORKIAKANGAS e RAE, 2014). Por isso, é fundamental observar como e para que fora mobilizado na interação.

A partir dos resultados obtidos, os autores sugerem que quando a criança com TEA recorrea o olhar como recurso interacional, esta também demonstra suas competências sociointeracionais. Esse estudo nos interessa porque o direcionamento de olhar também se mostrou um recurso interacional relevante nas interações de Luiza, como veremos adiante.

1.5.2. Um estudo sobre o riso durante as interações de crianças com TEA

De acordo com Auburn e Pollock (2013), o riso tem sido descrito como um elemento marcante nas interações de sujeitos com TEA com limitação de recursos comunicacionais convencionais, muitas vezes, pode ser considerado somente uma manifestação de um estado interior. Porém, para a perspectiva multimodal o riso pode ser mobilizado como um recurso interacional. Por esse motivo, “é importante examinar sistematicamente a organização do riso pela perspectiva multimodal” (STREECK, 2002 apud AUBURN e POLLOCK, 2013 p. 137, tradução nossa).

A partir dessa perspectiva multimodal, Auburn e Pollock (2013) apontam funções interacionais para o riso coordenado aos direcionamentos de olhar e aos gestos em interações de uma criança (Alfie) diagnosticada com TEA, que apresenta severas dificuldades comunicacionais. A partir do resultado desse estudo, os autores confirmaram que essa criança utilizou sorriso ou o riso em combinação com o olhar para tornar uma ação potencialmente risível e para modificar um enquadre interacional, isto é, a criança recorreu ao riso como um elemento interacional. Abaixo, os autores relatam que:

primeiro, Alfie apresenta uma clara orientação para compartilhar e obter afiliação em suas tentativas de iniciar momentos risíveis. Esta observação, de certa forma, contraria a visão de que o riso naqueles com autismo é uma simples manifestação de um estado interior. Existem práticas observáveis e sistemáticas que constituem estas tentativas, que incluem unidades de riso, o olhar e o sorriso. Estes componentes são habilmente e precisamente colocados na interação e são reconhecíveis pelos coparticipantes como movimentos para constituir o momento como risível. Segundo, em interações com o outro, Alfie consegue participar de forma hábil e competente em práticas, adequadamente projetando uma ação anterior como risível e ocasionalmente persistindo neste curso de ação mesmo que com a oposição ou bloqueio de seus movimentos pelo receptor. Um aspecto dessa observação é uma característica que só conseguimos destacar parcialmente. Para muitas dessas crianças, suas interações acontecem com pessoas que têm amplo conhecimento delas. Esse conhecimento local e compartilhado desempenha um

papel significativo na constituição dos eventos como risíveis (AUBURN e POLLOCK, 2013, p. 158, tradução nossa)³².

Conforme os achados referentes ao riso expostos acima, o entendimento do interlocutor se mostra fundamental para atribuir graça aos momentos de iniciativas de enquadres de riso de crianças com TEA. Assim, para obter sucesso nessas tentativas de riso é preciso um alinhamento do coparticipante. Contudo, mesmo quando o outro não atribui o momento como risível, podemos ainda assim atribuir significados a essas tentativas sem sucesso, como em momentos em que a criança com TEA utiliza o riso como um recurso interacional para mudar uma ação em curso³³ diante de uma atividade que não considerou prazerosa (AUBURN e POLLOCK, 2013).

Estendendo esse achado para outros casos, os autores afirmam que crianças com TEA são capazes de projetar e iniciar situações risíveis e que ao projetar e iniciar situações risíveis realizam também um conjunto de operações cognitivas, tais como;

- a) conhecer e reconhecer o enquadre de brincadeiras, jogos e provocações;
- b) esquematizar as ações antes de fazê-las; e
- c) prever as possíveis reações do interlocutor.

Desse modo, ao mobilizar o riso em interações, a criança com TEA demonstra ainda sua capacidade e habilidades para iniciar e participar dos enquadres interacionais que envolvem o mecanismo de “se fazer rir”. Esse processo de preparar uma situação risível envolve ainda projetar que o interlocutor vai considerar as ações como risíveis (que envolveria então a

³² “First, Alfie displays a clear orientation to sharing and gaining affiliation in his attempts to initiate laughable moments. This observation goes some way to countering a view that laughter in those with autism is simply the outward manifestation of an inner state. There are observable and systematic practices which constitute these attempts comprising laughter particles, gaze, and smiling. These components are skilfully and precisely placed in the interaction and are recognizable by coparticipants as moves to constitute the moment as laughable. Second, in interaction with others, Alfie can participate in a skilled and competent way in practices for accountably projecting a prior action as laughable, and on occasion persisting with this course of action in the face of recipient’s opposition or blocking moves. One aspect of this observation is a feature which we have only partially been able to foreground. For many of these children, their interactions take place with others who have extensive knowledge of them. This local, shared knowledge plays a significant role in constituting the events as laughable” (AUBURN e POLLOCK, 2013, p. 158).

³³ Em um dos excertos selecionados pelos pesquisadores, durante um treinamento comportamental, a criança evoca o riso como uma tentativa de mudar a atividade em questão, diante de um não-alinhamento de seu interlocutor. Notamos como essa estratégia seria eficiente, caso aceita, para o objetivo de por fim à atividade em curso. Por isso, o não alinhamento do interlocutor demonstra que este entendeu o motivo da tentativa de provocar o riso, mas não se alinhou como parte da estratégia para manter o foco na atividade em curso, a terapia.

capacidade de prever se o interlocutor achará graça de determinada ação ou situação) (AUBURN e POLLOCK, 2013).

Auburn e Pollock (2013) também mencionam que é preciso considerar outros fatores para atribuir uma interação envolvendo crianças com TEA como risível, como o *conhecimento que o outro tem da criança*, que envolve tanto o *conhecimento compartilhado* como um *repertório linguístico-interacional comum*. Para interlocutores que não convivem com criança com TEA, as interações apresentadas como risíveis podem parecer sem sentido. Porém, para os participantes próximos, a situação em questão pode se construir como risível mesmo ocorrendo fora de padrões interacionais.

Destarte, também mostraremos como situações e eventos cotidianos de Luiza se tornam brincadeiras e jogos justamente porque os participantes interpretam e agem dentro desse enquadre, que envolve o riso, o lúdico e atividades organizadas de forma diferente de enquadres normativo, como veremos no capítulo 3.

CAPÍTULO II: Construção e constituição de um *corpus* de pesquisa para estudos linguístico-interacionais dedicados ao TEA

Nesse capítulo, nos dedicamos aos procedimentos metodológico-analíticos empregados para preparação e composição do *corpus* de análise. O CELA (*Corpus para o Estudo da Linguagem no Autismo*) foi construído de modo a tentar dar conta do estudo dos *recursos interacionais multimodais* mobilizados por todos os participantes para realizar ações durante os momentos que estamos chamando de *brincadeiras familiares*. Participam das interações 5 (cinco) sujeitos, a saber:

Ilustração 3– Quadro de participantes e composição familiar

Participante	Parentesco	Idade durante os registros
Nara	avó de Luiza e Clara, mãe de Cris e bisavó de Gustavo	de 74 a 76 anos
Cris	mãe de Luiza e de Clara, avó de Gustavo e filha de Nara	de 50 a 51 anos
Clara	irmã de Luiza, mãe de Gustavo, filha de Cris e neta de Nara	de 24 a 25 anos
Luiza	neta de Nara, filha de Cris, irmã de Clara e tia de Gustavo	de 10 anos e 10 meses a 12 anos e 03 meses
Gustavo	sobrinho de Luiza, filho de Clara, neto de Cris e bisneto de Nara	de 04 a 06 anos

Fonte: *Corpus* para o Estudo da Linguagem no Autismo

Em termos metodológicos, baseamo-nos no campo dos estudos interacionais de perspectiva multimodal e corporificada da interação (MONDADA, 2005, 2012, 2014; STREECK, GOODWIN e LEBARON, 2011; CRUZ, 2017). A partir dessa perspectiva, os dados empíricos são fruto de registros realizados em interações que aconteceriam independente da solicitação do pesquisador ou de algum protocolo ou teste aplicado. Os dados gerados atendendo a esta condição teórico-metodológica são chamados de *dados naturalísticos* (HAVE 1999; GARCEZ, BULLA e LODER, 2014; OSTERMANN e OLIVEIRA, 2015). Para realizar os registros de dados naturalísticos, instalamos uma filmadora em locais da residência em que interações envolvendo Luiza ocorriam. Por exemplo: refeições em família; brincadeiras e conversas; arrumação da casa; momentos em que assistiam à televisão, etc. Para privilegiar a ampla visibilidade do quadro interacional envolvendo todos os participantes e não apenas Luiza, optamos por instalar a filmadora em um tripé fixo em um dos cantos dos cômodos onde aconteciam as interações.

Ao longo dos dois anos, relativos à pesquisa conduzida durante a Iniciação Científica, registramos um total de aproximadamente 60(sessenta) horas de interações. Os registros foram feitos em 4 (quatro) etapas:

- 1) na primeira, de 05/2014 a 09/2015, as filmagens foram feitas em diferentes momentos distribuídos ao longo dos primeiros 5 (cinco) meses de registros;
- 2) na segunda, de 11/2014 a 01/2015, as filmagens ocorreram de 3 (três) a 4 (quatro) vezes por semana. Os registros em vídeo têm em média de 15(quinze) minutos a 2(duas) horas de duração e foram gravados na casa de Nara, avó de Luiza, em Piracicaba/SP, durante as férias escolares;
- 3) na terceira, de 05/2015 a 06/2015, as filmagens ocorreram de 2 (duas) a 3 (três) vezes na semana e foram gravadas na casa de Luiza, em São Paulo/SP. Os registros em vídeo têm em média de 30 (trinta) minutos a 1 (uma) hora de duração;
- 4) na quarta e última, de 08/2015 a 10/2015, as filmagens ocorreram de 2 (duas) a 3 (três) vezes por semana e foram gravadas na casa de Luiza. Os registros em vídeos têm em média de 30 (trinta) minutos a 1(uma) hora de duração.

Do total de 60 (sessenta) horas de registros audiovisuais, aproximadamente 6(seis) horas de gravações foram selecionadas como aptas para compor esta presente dissertação e para o tratamento para fins de investigação multimodal (dedicada ao uso de recursos verbais e não-verbais na interação). Essas horas foram selecionadas sob os seguintes critérios: qualidade da imagem e do som; aprovação dos participantes para sua exploração e exibição (os Termo de Consentimento e Termo de Autorização para usos do material audiovisual submetidos aos participantes constam nos Anexos 01 e 02); viabilidade para a realização de transcrições para estudo multimodal e atendimento aos preceitos éticos de pesquisa (CEP UNIFESP – processo: 0052/2015 e 1000/2017) estabelecidos com os participantes.

Para respeitar a privacidade dos participantes dentro de um contexto que por si só é muito privado, que é o ambiente familiar, os termos éticos da pesquisa previam submeter posteriormente os registros realizados aos participantes para que eles apontassem aqueles que eventualmente deveriam ser retirados da pesquisa e aqueles que poderiam ser publicizados. Essas 6(seis) horas de registros compõem assim a coleção de dados das interações registradas e contemplam todos os critérios de seleção descritos acima.

Na tradição de pesquisas interacionais (STREECK, GOODWIN e LEBARON, 2011; MONDADA, 2014, 2016), são os dados gerados que orientam, antes de tudo, nossas

perguntas investigativas. Por esse motivo, durante as visualizações das horas pré-selecionadas do *corpus* CELA, notamos que mesmo com um repertório linguístico-verbal limitado (comparativamente ao repertório de crianças de 10 anos neurotípicas ou sem alterações no desenvolvimento), Luiza recorreu com bastante frequência a recursos corporais para produzir significados e para construir e manter situações de brincadeira, que foram recorrentes nos dados registrados. Essas brincadeiras, entendidas em um sentido muito amplo do termo, foram propostas tanto por Luiza quanto por algum familiar, ou seja, ela iniciou brincadeiras assim como respondeu às iniciativas de outros participantes.

Descrevemos abaixo as informações sobre os sujeitos que consideramos importante para este estudo.

2.1. Sujeitos participantes das interações:

2.1.1. Informações sobre Luiza

- **Diagnóstico:** de acordo com relatos da mãe, até os 2 (dois) anos, Luiza ainda não tinha emitido nenhuma palavra, não engatinhava, pouco se interessava pelos objetos ao seu redor e chorava constantemente. Esses foram os motivos para procurar ajuda médica. Após acompanhamento clínico, exames e observação, Luiza foi diagnosticada com TEA aos 4 (quatro) anos, no Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas, em São Paulo.
- **Características linguístico-interacionais observadas durante os registros audiovisuais:** após a visualização dos registros do *corpus* CELA, notamos que o repertório lexical de Luiza é restrito e composto em sua maioria por nomes e verbos, contudo, ela também recorre a recursos corporais, como gestos de mão, movimentos corporais e direcionamentos de olhar e torso para participar ativamente das interações familiares.
- **Escolarização:** desde os 4 (quatro) anos frequenta regularmente a escola especial, na qual teve a possibilidade de interagir com crianças também diagnosticadas com TEA que possuem um quadro de desenvolvimento próximo ao dela. De acordo com relato dos familiares, apresenta uma boa inserção no espaço escolar-institucional e um bom relacionamento interpessoal. Na escola, durante um tempo, utilizou o sistema

decomunicação por troca de figuras (PECs³⁴) para interagir com professores e profissionais. Ainda não é alfabetizada.

- **Acompanhamento clínico-terapêutico:** passou por acompanhamento fonoaudiólogo dos 4 (quatro) aos 6 (seis) anos. Desde o diagnóstico, passava por acompanhamento psiquiátrico a cada 3 (três) meses no Hospital das Clínicas (São Paulo) e, desde os 9 (nove) anos, acompanhamento psicopedagógico particular, de 2(duas) a 3 (três) vezes por semana para a alfabetização. Também passou por acompanhamento com Terapeutas Ocupacionais e Músico-terapeutas.
- **Outras atividades familiares pertinentes para o desenvolvimento sociointeracional de Luiza:** a família costumava viajar bastante, o que possibilitou o contato de Luiza com outros espaços e organizações sociais e a interação com pessoas que não faziam parte do seu cotidiano.

2.1.2. Informações sobre a convivência de Luiza com os familiares participantes das interações registradas

- **Clara** (irmã) – de acordo com relato da própria, ela e Luiza sempre foram muito apegadas. Logo que engravidou, Clara deu um boneco para Luiza acostumar-se com a vinda do bebê (antes Luiza não se interessava por bonecas) e constantemente dizia a ela: *“logo um bebê parecido com o seu (o boneco) sairá da minha barriga. Você vai me ajudar a cuidar dele?”* Após o nascimento, Luiza observava sua irmã e seu sobrinho na rotina diária do bebê, como: vestir, pôr para dormir e alimentá-lo; e participava com pequenas ajudas, como: pegar os utensílios usados na troca de fralda e cobrir o bebê. Luiza também costumava reproduzir esses momentos de cuidado com o bebê em brincadeiras com seu boneco, nomeado pela própria de “babyqueque”.
- **Gustavo**(sobrinho) –convive desde o nascimento com Luiza. De acordo com relato dos familiares, os dois são bem próximos. O primeiro nome próprio que Luiza aprendeu a falar foi o dele (Gu), quando este ainda estava na barriga de Clara. Os

³⁴ Do inglês: Picture Exchange Communication System.

familiares relataram que a participação nas atividades diárias de Gustavo e as brincadeiras conjuntas entre os dois colaboraram para uma melhora significativa no desenvolvimento e da socialização de Luiza. Nessas atividades conjuntas, ela aprendeu, por exemplo, a cuidar de si (vestir e abotoar roupas e por sapato), abrir embalagens de doces e comidas e pegar objetos solicitados pelo pequeno, como brinquedos.

- **Cris(mãe)** – de acordo com relatos da própria, sempre buscou incentivar o desenvolvimento da autonomia de Luiza, principalmente em tarefas diárias. A princípio acompanhava Luiza em atividades como vestir-se, pôr no copo e beber líquidos, usar talheres, até Luiza aprender a realizar essas atividades sozinha. Cris também incentivava a participação de Luiza como ajudante em suas tarefas domiciliares, tais como: auxiliar na preparação de alimentos, pegar utensílios e alimentos solicitados, auxiliar no cuidado de lavagem e organização de roupas, sapatos e brinquedos. Mesmo tendo desenvolvido habilidades para realizar sozinha algumas tarefas, Luiza ainda necessitava de ajuda para realizar outras atividades, como pôr comida no prato, tomar banho e ir ao banheiro fora de casa.
- **Nara(avó)** – de acordo com relatos familiares, passou a ter mais contato com Luiza quando esta já estava com 9 (nove) anos, momento em que a família passou a frequentar a casa de Nara durante as férias escolares. Na casa da avó, Luiza também demonstrava interesse em ajudá-la em suas tarefas diárias.

Após essa breve descrição de informações pertinentes para conhecermos as práticas interacionais e rotineiras da família, descrevemos abaixo aos procedimentos metodológicos envolvidos no tratamento e preparação dos dados.

2.2. Procedimentos para tratamento e preparação dos segmentos selecionados

O primeiro passo para composição do *corpus* de análise desta Dissertação foi assistir às 6(seis) horas de material audiovisual. Após essa primeira visualização, decidimos selecionar os momentos de emergência de situações lúdicas das quais participava Luiza. Identificamos tais momentos no material em vídeo e visualizamos novamente esses registros anotando a *minutagem* das ocorrências para fazermos a segmentação. Conforme Garcez, Bulla e Loder

(2014), o termo “segmentação” nomeia uma *unidade analítica*, sendo papel do pesquisador encontrar os marcos divisórios relevantes da interação, ou seja, deve atentar-se ao fato de que “(...) a ação social é composta de unidades que têm divisas consensuais construídas pelos participantes como parte da inteligibilidade que eles produzem” (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, p. 266).

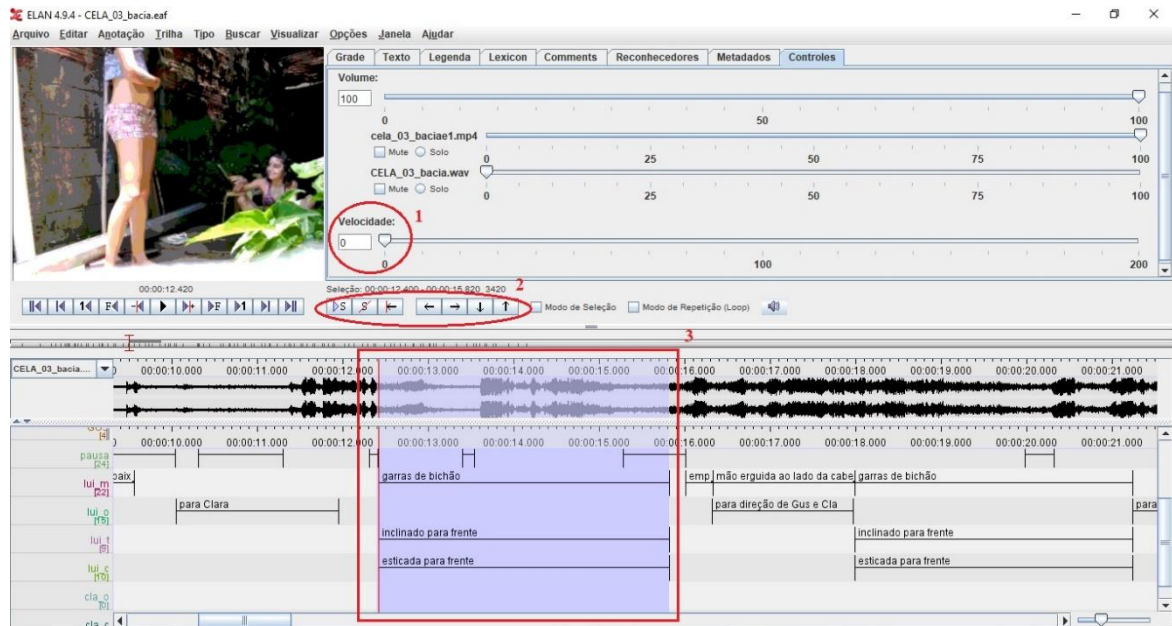
Nossa proposta foi dar conta analiticamente do momento em que uma brincadeira foi introduzida, desenvolvida e finalizada. Consideramos então como unidade analítica os segmentos de interação que compreenderam: o momento que precedeu o início da brincadeira, o momento em que a brincadeira se estabeleceu e se efetivou (para os casos em que isso acontece) e alguns segundos após o término (quando finalmente os participantes se orientaram para outra atividade ou trocaram o tópico conversacional). Esses momentos podem compreender a introdução de uma brincadeira, sem que ela necessariamente se estabeleça, por razões diversas. Essa segmentação realizada nos permitiu tratar de forma situada e circunstanciada o fluxo da interação do *enquadre interacional da brincadeira* (BATESON, 1972/2013).

Após selecionarmos os dados que comporiam nosso *corpus* de pesquisa, iniciamos o tratamento propriamente dito desse material:

1. convertemos o arquivo audiovisual de extensão .mov desses registros em formato .mp4 e extraímos o áudio, com o auxílio do software Audacity (Ash et al., 1999, versão 2.1.1).
2. para iniciarmos uma visualização sistemática desses trechos selecionados contamos com o auxílio do software ELAN (Wittenburg et al., 2006, versão 4.9.4).

O ELAN é uma ferramenta que facilitou a visualização e a anotação dos recursos multimodais construtivos das ações sociais (ver ilustrações 04 e 05) e permitiu observarmos quais aspectos (verbais, gestuais e materiais) foram mobilizados (em ocorrência simultânea ou coordenada) nas interações (CRUZ, 2017). O software em questão possibilitou então a visualização exaustiva e seletiva para anotação de recursos interacionais presentes nos dados.

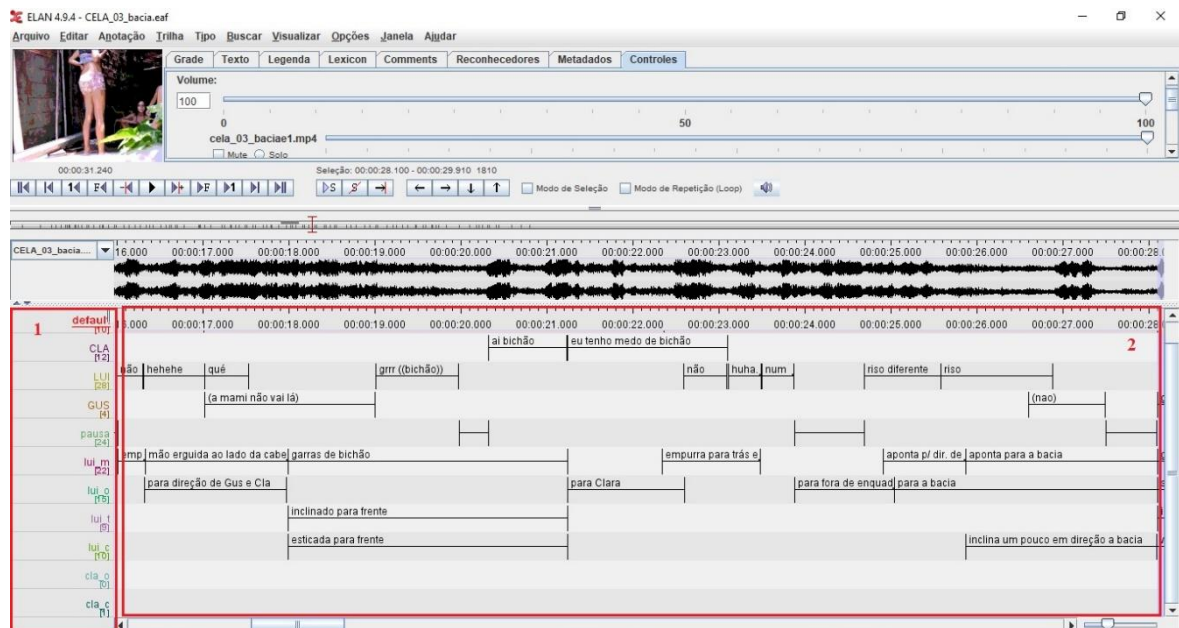
Ilustração 4– Funções do ELAN



Fonte: Captura de tela do ELAN.

Legenda: 1) controle de velocidade; 2) controle de seleção de trechos e 3) trecho selecionado para visualização

Ilustração 5– Funções do ELAN



Fonte: Captura de tela do ELAN.

Legenda: 1) espaço para nomear as trilhas e 2) espaço para anotação/ cada linha corresponde a uma trilha.

Para não perdemos os detalhes importantes da interação, como sugeriu Erickson e Shultz (1981/2002), nos atentamos em cada visualização a um dos recursos interacionais multimodais de um único participante. Para anotação das ocorrências, criamos no ELAN uma *trilha* para cada participante e para cada recurso multimodal identificado (ver ilustração 05 e

06) durante as visualizações. Assim, trabalhamos com as seguintes trilhas para anotação (ver ilustração 06 e 07):

Ilustração 6– Quadro de identificação de trilhas para anotação no ELAN

PARTICIPANTE/ TIPO DE TRILHA	TIPO DE RECURSO	CLARA	CRIS	GUSTAVO	LUIZA	NARA
três letras iniciais em maiúsculo do nome do participante	para fala e riso	CLA	CRI	GUS	LUI	NAR
três letras iniciais em minúsculo seguidas de traço underline mais a letra “o” para direcionamento de olhar	direcionamento de olhar	cla_o	cri_o	gus_o	lui_o	nar_o
três letras iniciais em minúsculo seguidas de traço underline mais a letra “c” para movimentos de cabeça	movimentos de cabeça	cla_c	cri_c	gus_c	lui_c	nar_c
três letras iniciais em minúsculo seguidas de traço underline mais a letra “t” para movimentos de torso	movimentos de torso	cla_t	cri_t	gus_t	lui_t	nar_t
três letras iniciais em minúsculo seguidas de traço underline mais a letra “m” para gestos de mão	gestos de mão	cla_m	cri_m	gus_m	lui_m	nar_m
ausência de fala	ausência de fala	uma para a situação interativa				
descrição	para anotações do transcritor	uma para a situação interativa				

2.3. Convenção de transcrição multimodal

Para a transcrição, utilizamos a notação multimodal de Mondada (2012; 2016)³⁵. A autoraseembasou na proposta de transcrição de Jefferson (1984) e nas propostas de Goodwin (1981) e Kendon (2004) para a trajetória dos gestos. A convenção de transcrição multimodal objetiva dar visibilidade à ocorrência simultânea ou coordenada de diferentes recursos semióticos (verbais e não-verbais) mobilizados pelos falantes em interação. Essa notação nos forneceu ferramentas para correlacionarmos recursos multimodais de acordo com a ocorrência durante o fluxo da fala.

2.3.1. Informações gerais:

a) cada participante é indicado por três letras iniciais que correspondem ao seu nome. Sendo:

- CLA, para Clara;
- LUI, para Luiza;
- NAR, para Nara;
- CRI, para Cris;
- GUS, para Gustavo.

b) as letras iniciais em maiúsculo indicam a fala (CLA, LUI, CRI, NAR e GUS). Aqui, para dar conta da natureza de dados que temos, optamos por fazer uma adaptação na convenção e indicar o tipo de gesto nas letras iniciais em minúsculo (mão, cabeça, olhar e torso). Sendo:

- para gestos de mão: iniciais minúsculo seguidas de traço underline mais a letra m (cla_m, lui_m, gus_m, nar_m e cri_m);
- para direcionamento de olhar: iniciais minúsculo seguidas de traço underline mais a letra o (cla_o, lui_o, gus_o, nar_o e cri_o);

³⁵ A versão completa da notação (em inglês ou francês) pode ser acessada no link: https://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Mondada_conv_multimodality.pdf. Uma versão reduzida e traduzida para o Português da notação multimodal de Mondada (2012/2016) está disponível no trabalho de Fernanda Cruz (2017, p. 177 a 179).

- para movimentos de cabeça: iniciais minúsculo seguidas de traço underline mais a letra c (cla_c, lui_c, gus_c, nar_c e cri_c);
- para movimentos de torso: iniciais minúsculo seguidas de traço underline mais a letra t (cla_t, lui_t, gus_t, nar_t e cri_t).

c) em caso de referência ao participante no interior do turno de fala por outro participante, optamos pelo uso de pseudônimo correspondente às iniciais indicadas. No texto de análise do dado, optamos pelo uso de pseudônimo.

d) cada linha da transcrição é numerada e não corresponde necessariamente aos turnos de fala.

e) para destacar, do ponto de vista gráfico-visual, as falas dos gestos, aquelas são apresentadas em **negrito** e a descrição destes últimos em *itálico*.

f) cada participante recebeu um símbolo gráfico fixo e aleatório indicador de seus gestos posicionado no momento de realização em relação a cadeia de fala. Sendo:

- * para os gestos de Luiza;
- € para os gestos de Clara;
- Δ para os gestos de Gustavo;
- % para os gestos de Nara;
- @ para os gestos de Cris.

2.3.2. Aspectos linguístico-verbais:

Ilustração 8– Quadro de notação de transcrição multimodal: Aspectos linguístico-verbais

xxx	segmento ininteligível	medidas e visualizadas com ajuda do <i>software</i> ELAN versão 4.9.4e do <i>software</i> PRAAT versão 6.0.25
&	continuação do turno de fala pelo mesmo locutor após uma quebra da linha de transcrição	
(.)	micro pausas, inferiores a 0,3 segundos, não medidas	
(0.4)	pausas	
=	fala colada	
:	alongamento silábico	

.h	marca a inspiração do locutor	medidas e visualizadas com ajuda do <i>software</i> ELAN versão 4.9.4e do <i>software</i> PRAAT versão 6.0.25
/	entonação ascendente	
\	entonação descendente	
//	entonação de pergunta (ascendente)	
maIÚSCULA	volume forte de voz	
° °	volume baixo, murmúrio de voz	
<>	delimitação das descrições entre parênteses	
((descrição))	descrição de ações ou aspectos interacionais	

Fonte: notação multimodal de Mondada (2012/2016) extraído de Cruz, 2017, p. 177 a 179

2.3.3. Aspectos gestuais-corporificados:

Ilustração 9–Quadro de notação de transcrição multimodal: Aspectos gestuais-corporificados

+-----+	indicação do início e do fim da ação/gesto em relação à fala	visualizadas com ajuda do <i>software</i> ELAN versão 4.9.4
*	os símbolos gráficos indicadores de ação/gesto posicionados no momento em que são realizados com relação à fala	
---->01	continuação da ação/gesto até a linha indicada do excerto	
----->+	se uma ação/gesto continua nas linhas seguintes, sua descrição é seguida de uma flecha e do símbolo que delimita o seu fim.	
----->>	continuação da ação/gesto até o fim do excerto	

Fonte: notação multimodal de Mondada (2012/2016) extraído de Cruz, 2017, p. 177 a 179 com pequenas modificações.

Foram selecionados 5 (cinco) *excertos* (trechos de transcrição; GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, p. 265-266) apresentados com os recursos gestuais e verbais temporalmente alinhados de acordo com a notação. Submetemos as transcrições a sessões de análise de dados conjuntas, realizadas nos encontros do grupo Linguagem, Interação e Corpo (LICor)³⁶, para

³⁶ Este grupo de pesquisa procura reunir estudos em torno da análise de interações sociais envolvendo sujeitos com patologias que afetam aspectos linguísticos, cognitivos e interacionais, tais como demências e autismo, por exemplo. Como pano de fundo estamos interessados em nos movimentarmos entre os limites estabelecidos entre a normalidade e a patologia, discutidos a partir da descrição de padrões interacionais encontrados nos dados. As análises são inspiradas no campo de estudos interacionais, mais especificamente nos Estudos da Análise da Conversa Etnometodológica e seus desdobramentos mais recentes, como os estudos multimodais, voltados para a compreensão de uma ecologia de gestos, direcionamento do olhar, fala, corpo e espaço envolvidos na organização das atividades da vida social. No interior deste grupo, dedicamo-nos ainda a explorar as ferramentas

revisão, apontamentos e validação das versões de transcrições feitas inicialmente por mim. Após a transcrição, passamos a descrever os procedimentos utilizados nas análises para dar visibilidade a como os participantes mobilizam recursos interacionais multimodais (verbais, gestuais e materiais) durante os momentos em que tem em curso uma brincadeira.

2.4. Inserção de imagens e figuras: procedimentos técnico-analítico

Ilustramos os aspectos corporais ou materiais mobilizados durante a interação extraindo imagens dos momentos do vídeo que consideramos importantes e necessários para mostrar certas ocorrências, como posturas corporais, gestos e posicionamento dos participantes no início e durante a interação. Essas imagens estão dispostas na sequência da transcrição, no item **sequência de imagens**, numeradas de acordo com a ocorrência no excerto e com uma legenda explicativa. Em respeito às questões éticas de preservação dos participantes, empregamos uma técnica de anonimalização para tratamento das imagens, como na ilustração 10. Uma imagem como a do exemplo 11 também precede as transcrições para indicar a posição e disposição dos participantes no início da interação e assim desenhar o ambiente interacional e materiais disponíveis.

Ilustração 10– Exemplo de técnica de anonimalização



Fonte: captura de tela de vídeo do excerto 02

Ilustração 11– Exemplo de Indicação da posição dos participantes



Fonte: captura da tela do vídeo do excerto 04

Na análise, utilizamos também capturas de tela do ELAN, que mostram a coordenação ou sincronia de elementos multimodais mobilizados durante a interação, e do software Praat (BOERSMA e WEENINK, 1992, versão 6.0.25), usado para verificar os padrões de curvas entonacionais e de aspectos prosódicos das produções verbais dos participantes (CRUZ, 2017). Realizada a transcrição dos segmentos selecionados e após os tratamentos para dar visibilidade aos componentes multimodais presentes nas interações, passemos a capítulo de análise.

CAPÍTULO III: Empreendimento analítico – recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza em brincadeiras familiares

Nesse capítulo, voltamos nossa atenção para 5 (cinco) momentos de interação em que emergiu uma brincadeira entre Luiza e alguns de seus familiares. Nessas situações, ilustradas abaixo a partir da transcrição multimodal, apresentamos diferentes episódios de 3 (três) brincadeiras familiares: 1 (um) episódio da brincadeira do “bichão”; 2 (dois) de um “jogo de adivinha”; e 2 (dois) da brincadeira do “qué po cê?”. Nesses exemplos, buscamos mostrar como as análises empreendidas em uma perspectiva sociointeracional multimodal possibilitou verificarmos como essas brincadeiras ocorrem, graças a um conjunto de recursos interacionais multimodais mobilizado por todos os participantes e a um conjunto de fatores sociointeracionais que favorecem o desenvolvimento das interações lúdicas.

3.1.A brincadeira do bichão

Nessa situação interativa, temos a participação de Luiza, de Clara (sua irmã) e de Gustavo (seu sobrinho). Clara e Luiza estão no quintal da casa de Nara (sua avó). Clara começa uma brincadeira fazendo de conta que vai sentar-se na bacia de água onde está Luiza. Esta impede Clara de sentar-se, empurrando-a. Clara insiste nessa brincadeira. Luiza, logo na sequência da insistência, evoca uma personagem fictícia, o bichão, para afastar Clara da bacia, dando início a uma brincadeira recorrente nas interações familiares presentes nas rotinas de Luiza e documentadas no CELA.

Vejamos abaixo no excerto 01 esta situação interativa:

Excerto 01 – informações gerais

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015).

Dado: CELA_03_2014_T. **Duração do segmento:** 54s.

Tipo: conversação espontânea em ambiente familiar.

Versão de transcrição: 18/10/2017. **Anotador:** Caroline Cots.

Revisão: grupo LICor.

Participantes: Clara (CLA€), Gustavo (GUSΔ) e Luiza (LUI*).

Figura 1– Posição inicial das participantes e ambiente interacional no Excerto 01



Excerto 01 – parte A

```

01  CLA <vou sentar aí com você\ pode// ((caminha em dir. à
02      Luiza))>
03      <*(1.0)+ *(0.3) + *(0.5) ((Clara simula uma tentativa de
04      sentar na bacia))>
05  lui_o *p/ bacia*
06  lui_m *acena negativamente
07  LUI <sai\((empurra Clara))>
08      (0.4)
09  CLA dei::*xa
10  lui_m *acena negativamente
11  LUI não\
12      (0.4)* + (0.4)*
13  lui_c *p/ bacia*
14  CLA <*ah:: * ((em tom de descontentamento))>
15  lui_m *p/ bacia*

```

O excerto inicia-se com um pedido de Clara para entrar na bacia (linha 01) e com a atitude corporal (caminhar em direção a bacia – linhas 01 e 02) que sinaliza (de faz-de-conta) essa intenção (linha 03 e 04). Nessa situação interativa, Luiza mostra-se totalmente voltada para a proposta de Clara. Quando esta termina de fazer seu pedido para entrar na bacia, aquela direciona seu olhar para o objeto em questão (linha 05). Esse direcionamento de olhar demonstra que Luiza acompanha o pedido de Clara e entende que se trata da bacia em que está se refrescando (representado na fala de Clara pelo dêitico verbal indicativo de lugar “aí”). Assim, ao direcionar o olhar para a bacia, logo após o turno de fala de Clara, Luiza demonstra, com um comportamento de resposta de atenção conjunta (cf. ZANON, BACKES e BOSA, 2015), acompanhar a proposta de Clara.

Enquanto Luiza volta-se para a bacia (linha 05), Clara continua caminhando em sua direção. Ao aproximar-se, inicia uma atitude corporal que simula uma tentativa de sentar-se na bacia. Nesse momento, Luiza responde ao pedido de Clara com uma sequência de ações organizadas multimodalmente: acena a mão em negativa (linha 06 – ver figura 02), diz

[sai] enquanto empurra Clara com as mãos, impedindo-a de sentar na bacia (linha 07 – ver figura 02). Até esse momento, verificamos que Luiza está totalmente voltada para a interação em curso e que suas ações respondem ao pedido de Clara.

Figura 2– Momento em que Clara simula uma tentativa de sentar-se na bacia e Luiza a empurra



Após uma resposta negativa de Luiza, Clara insiste[dei::xa] (linha 09). Luiza, então, mobiliza outra sequência de ações organizadas multimodalmente para manter sua resposta: aciona o aceno de mão em negativa, seguido da negação [não]. Nesse momento, Luiza recorre a dois recursos semióticos diferentes (verbal e gestual) que carregam o valor semântico de negação. Essa coordenação de dois recursos semióticos distintos exerce a função de reforçar e manter a resposta negativa, diante da insistência de Clara.

Dentro desse jogo do faz-de-conta, Clara, após a resposta de Luiza, representa um descontentamento, sinalizado pela interjeição [ah:::] (linha 15). Luiza, que estava com a cabeça voltada para a bacia, na sequência, movimenta a mão para baixo também em um sinal de descontentamento. As representações de “triste” e “descontente” produzem respostas ou reações da parte de Luiza no próprio jogo lúdico. Quando Luiza percebe que sua irmã finge estar triste com sua resposta negativa (linha 14), muda sua estratégia e introduz a participação do bichão na brincadeira. Nesse momento, consideramos que Luiza atenta-se às emoções sinalizadas pelos aspectos prosódico-entonacionais da fala de Clara e, por isso, muda sua estratégia interacional.

Vejamos abaixo (parte B do excerto 01) como esta brincadeira se desenrola no curso da interação entre as duas:

Excerto 01 – parte B

```

16          <(0.5)+ *(0.5) ((Clara fica em frente à Luiza))>
17  lui_m    *p/ baixo
18  LUI      *vem
19  lui_o    *p/ Clara--->
20          (0.9)
21  CLA      deixa eu entrar aí//
22          (.)
23  LUI      *#gr
24  lui_t    *inclinado para frente--->
25  lui_c    *inclinada p/ frente ---->
26  lui_m    *garras de bichão----->
27  im       #im.01
28          (.)
29  CLA      ai <((engrossando a voz)) eu tenho medo de bichã::o>
30  LUI      gr
31          <(0.5)+*(0.2) ((Gustavo chega))>
32  lui_t    ----->*
33  lui_c    ----->*
34  lui_m    ----->*

```

Excerto 01 – sequência de imagens 01



imagem 01 – momento em que Luiza introduz a brincadeira do bichão

Até a linha 11 da parte A do Excerto 1, Luiza seguiu negando o pedido de Clara para entrar na bacia. A partir da linha 18, muda sua atitude respondendo positivamente ao pedido de Clara. Para isso, coordena o item lexical [**vem**] ao olhar voltado para Clara (linhas 18 e 19). Nessa coordenação de recursos multimodais, o direcionamento de olhar exerce a função de *selecionar um interlocutor* (KORKIAKANGAS e RAE, 2014). Nesse momento, Luiza então convida Clara para entrar na bacia. Após uma ausência de fala de 0,9 segundos, Clara pede uma confirmação de entendimento [**deixa eu entrar aí?**] (linha 21). Em resposta, Luiza começa a fingir ser um bichão para continuar impedindo a entrada de Clara na bacia (linhas 23 a 34). Assim, inicia-se a brincadeira do bichão, que é construída a partir do primeiro jogo de Clara, de ameaçar entrar na bacia e da mudança do rumo da ação em curso.

A brincadeira do bichão introduzida por Luiza e a possibilidade de estar no papel de um bichão (que não deixa a irmã entrar na bacia) torna-se uma forma alternativa de continuar negando o pedido de Clara e ao mesmo tempo de inserir-se na interação respondendo com outra brincadeira. Assim, Luiza entra no enquadre inicialmente proposto por Clara, mas o modifica introduzindo e propondo a sua própria brincadeira, do “bichão”. As pistas contextuais que sinalizam que as participantes estão em um *enquadre de brincadeira* (BATESON, 1972/2002) são, justamente: os *risos* e *sorrisos* de ambas durante a interação; a ação de *simular* o movimento de sentar-se na bacia; o movimento corporal que *simula* a recusa ao ato por parte de Luiza; e as ações e reações que *simulam* os sentimentos envolvidos em um pedido recusado.

Resumidamente, temos: a brincadeira de ameaçar entrar na bacia, iniciada por Clara, evolui para a do bichão, introduzida por Luiza. Ao esquematizar a ação de introduzir o bichão para mudar o rumo da interação em curso, Luiza demonstra reconhecer o *enquadre de brincadeira* e como deve agir dentro dele. Desse modo, sugerimos que este achado assemelha-se ao encontrado por Auburn e Pollock (2013), que afirmam que ao projetar uma situação risível, planejar, iniciar, prever a reação do interlocutor e obter sucesso para estabelecer esse tipo de *enquadre interacional*, a criança com TEA também demonstra sua *capacidade simbólica*.

Além disso, a representação do bichão feita por Luiza inscreve-se totalmente no universo da representação e da construção de personagens. Luiza inclina o corpo para frente, coloca as mãos em formato de “garras” e coordena grunhidos a esta formatação corporal (ver imagem 01 da parte B da transcrição). No plano interacional, essa representação corporal indica que a brincadeira do bichão está ativa e em curso e ainda comprova o interesse de Luiza em continuar a brincadeira como também sua iniciativa para o andamento dessa atividade lúdica.

Até esse momento da sequência interativa (linha 31), o quadro participativo fora composto por Luiza e Clara e a ação em curso durante a atividade de fala-em-interação fora a brincadeira do bichão. Desse momento em diante, Gustavo chega ao quintal e provoca uma mudança de quadro interacional de participação, que passa a configurar-se como uma disputa pela atenção de Clara por parte das duas crianças, Luiza e Gustavo.

Vejamos como se desenrola a interação entre os participantes após essa mudança de participação:

Excerto 01 – parte C

```

35 LUI  *não\*hehehe [ num qué]
36 GUS  <#[ (a mami ] não          *vai lá) ((Gustavo puxa
37      Clara p/ dir. oposta à dir. de Luiza))>
38 lui_m *lança p/ cima e mantém esticada prox. Cabeça
39 lui_o  *volta p/ Gustavo e Clara----->
40 lui_m  *garras de bichão->
41 lui_t  *incl. p/ frente-->
42 lui_c  *incl. p/ frente-->
43 im#im.02
44 LUI  grr
45      (0.3)
46 CLA  <((engrossando a voz))ai bichã:o *eu tenho medo de
47      *#bi[chã::o]>
48 lui_m ----->*
49 lui_t ----->*
50 lui_c ----->*
51 LUI  [ não ]
52 lui_o *p/ Clara
53 lui_m *afasta esticada ao lado da cabeça-->
54 lui_t *se afasta----->
55 im   #im.03
56 LUI  *huha.h* num qué
57 lui_o *p/ Clara e Gustavo
58 lui_m ----->*
59 lui_t ----->*

```

Excerto 01 – sequência de imagens 02



imagem 02 – momento em que a interação entre Luiza e Clara é interrompida por Gustavo.



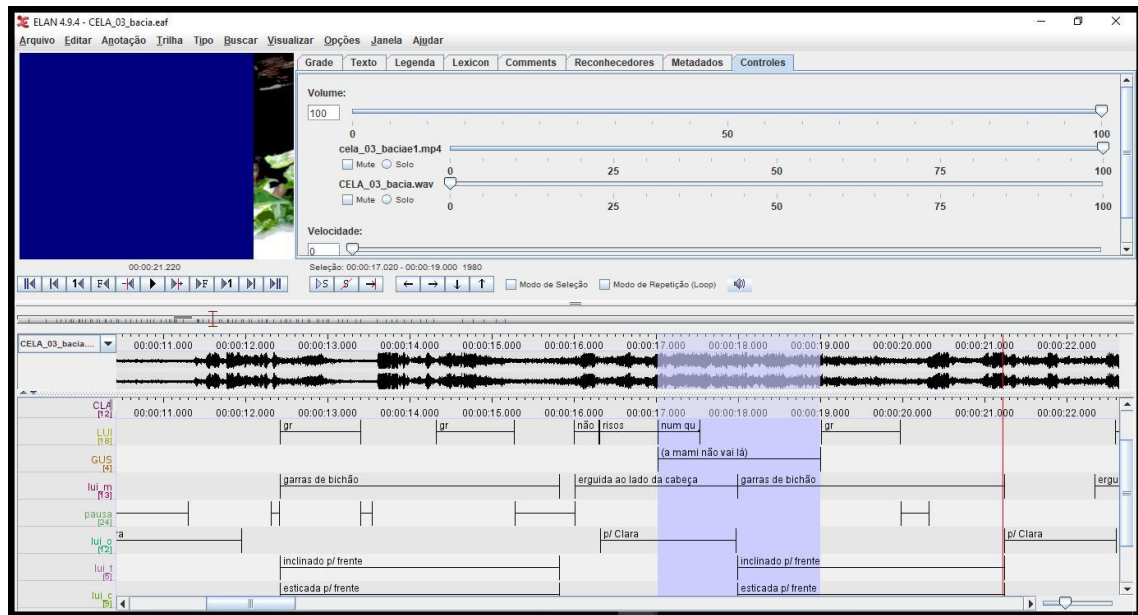
imagem 03 – momento em que Luiza afasta-se erguendo a mão ao lado da cabeça

Clara interpreta e sintetiza sua interpretação das ações corporais de Luiza na palavra “bichão”. Portanto, para que o “bichão” faça parte efetivamente da brincadeira e essa atividade se caracterizasse como um jogo lúdico, Clara precisou interpretar as ações de Luiza como a representação de um bichão e comprovar esse entendimento pelo uso da palavra

“bichão”, o que significa que essa representação corporal (do “bichão”) faz parte do repertório familiar (OCHS e SOLOMON, 2010; AUBURN e POLLOCK, 2013). Clara não só confirma seu entendimento da proposta de brincar de “bichão” como recorre aos aspectos prosódico-entonacionais [**a::i <((engrossando a voz)) eu tenho medo de: bichã:::o>**] (linha 29) para alimentar a brincadeira e simular o sentimento de “medo” do “monstro” interpretado por Luiza. O recurso de engrossar a voz para dizer que tem medo do bichão (linha 19) também faz parte da construção da personagem “bichão” e da atmosfera lúdica que envolve a brincadeira. A partir desse momento, Clara se dispõe a alterar a brincadeira em questão, passando a interagir dentro do jogo lúdico proposto por esta. Consideramos, assim, que a disponibilidade de Clara em participar da proposta de Luiza foi fundamental para dar sequência à interação e manter o interesse desta.

Na continuação da brincadeira, Luiza anuncia [**não**] coordenado ao gesto de levantar a mão ao lado da cabeça (linhas 35 e 38 – ver imagem 02), seguido de risadas e da continuação [**num qué**] coordenado ao direcionamento de olhar para Gustavo (linhas 35 e 39). Esse olhar ocorre no exato momento em que Gustavo sobrepõe parte de sua fala [**a mami não vai lá**] (linha 36) à fala de Luiza [**num qué**] (ver a sobreposição na figura 03, na faixa em cor roxa, linha 35 do excerto), que estava em curso nesse momento. Isto é, Luiza se volta para a tentativa de Gustavo de interromper a brincadeira. Dando sequência à interação, Gustavo puxa Clara para a direção oposta à Luiza (linha 36) enquanto ela volta a imitar o “bichão” (linhas 40 a 44). Clara, por sua vez, vai para a direção que Gustavo a puxa, mas continua respondendo à Luiza simultaneamente e mantendo a brincadeira em curso (linha 46).

Figura 3– Print de tela do ELAN: anotação da sobreposição de falas de Luiza e Gustavo



A partir desse momento, o quadro interacional que se segue entre os três participantes organiza-se da seguinte forma: Clara divide sua atenção entre a brincadeira que estava em curso com Luiza e a solicitação de atenção de Gustavo. Enquanto Gustavo realiza um conjunto de ações para interromper a brincadeira, Luiza recorre a estratégias para manter a atenção de Clara e dar continuidade à brincadeira, ainda em curso.

Vejamos a continuação dessa disputa de interesses no excerto 01 (parte D):

Excerto 01 – parte D

```

60 LUI sh*shshs*.h *hihihi.h
61 lui_m *aponta p/ dir. de Clara--*aponta p/ a bacia----->
62 lui_o *para a bacia--->
63 lui_c *incl. em dir. à bacia->
64 GUS (não)
65 (0.5)*
66 lui_m --->*
67 lui_o --->*
68 lui_c --->*p/ Clara
69 GUS <*Gustavo qué fazer [xxx ((Clara e Gustavo voltam p/
70 perto da bacia))>
71 lui_o *volta p/ Clara----->
72 lui_t *inclina em direção à bacia---->
73 lui_m *garras de bichão----->
74 LUI [°grr°
75 GUS Δque ele precisa*
76 gus_m Δbate algumas vezes na perna de Clara
77 lui_o ----->*
78 lui_t ----->*
79 lui_m ----->*
80 CLA vai no banheiro\ <[me chama né ((Gustavo sai))>
81 LUI *[ (bá bá) *
```

```

82  lui_m                                *bate na bacia*
83  lui_o  *p/ baixo-----*
84      (0.3)* + (0.5)                  *
85  lui_o  *p/ dir. de Gustavo*
86  LUI    *óí\
87  lui_o  *p/ clara--->
88      (0.9)*
89  lui_o  ----->*

```

Para chamar Clara devolta para perto dela e para dar continuidade à brincadeira, Luiza recorre a recursos corporais: inicia uma sequência de risos coordenados a recursos gestuais. Esses recursos são organizados da seguinte forma:

1. Luiza mantém o olhar direcionado para Clara (linhas 57 a 67) e começa a rir (linha 60);
2. Durante o riso, aponta primeiramente para Clara (linha 61) enquanto direciona seu olhar para a bacia (linha 62);
3. Em seguida, direciona o dedo apontado de Clara para a bacia (linha 61) e inclina a cabeça na mesma direção (linha 68). Na sequência, direciona somente o olhar para Clara (linha 70).

Essa trajetória de movimentos corporais (vide figura 04) indicam dois pontos de interesse: Clara e a bacia. Sendo assim, sugerimos que esses recursos corporais são empregados para convidar Clara a entrar na bacia e a dar continuidade à brincadeira, que é composta por um par de ações: Clara ameaça entrar na bacia/Luiza a rechaça com o bichão. Luiza precisa que Clara queira entrar na bacia para poder dar continuidade à brincadeira e, conseqüentemente, orchestra suas ações com o objetivo de trazer Clara novamente para a bacia e para a brincadeira, demonstrando seu interesse nessa atividade lúdica.

Nessa tentativa de restabelecer o enquadre de brincadeira, notamos como o riso coordenado ao olhar e ao gesto dêitico tem um papel interacional fundamental no curso da interação (no convite para restabelecer a brincadeira de “bichão” entre as duas participantes). Confirmamos, assim, a ideia de Auburn e Pollock (2013): quando analisado no curso da interação e em conjunto com outros recursos multimodais, o riso também se torna um recurso interacional.

Figura 4– Print da sequência de imagens do momento em que Luiza faz uma trajetória de apontar e olhar da direção de Clara para a bacia



Nesse momento, em que há a presença de mais um integrante na interação (Gustavo), Luiza recorre à coordenação do direcionamento de olhar ao gesto dêitico de apontar para selecionar Clara como interlocutora, endereçando suas ações a esta e não a Gustavo. Esse achado se assemelha aos achados de Korkiakangas e Rae (2014) que, ao analisar interações de três crianças com TEA, também identificaram o direcionamento de olhar como um recurso para selecionar um interlocutor. Após selecionar seu interlocutor, Luiza movimenta o dedo indicador (dêitico gestual de localização) apontando de Clara para a bacia, reproduzindo no espaço a trajetória que vai da sua interlocutora para a direção (lugar) para onde esta deve se dirigir (sua atenção). Conferimos, assim, como os gestos de apontar são importantes na construção das referências na interação (MONDADA, 2014). Além disso, destacamos que esses recursos (direcionamento de olhar e gesto de apontar) são caracterizados como comportamentos mobilizados para construir a atenção conjunta (TOMASELLO, 1999/2003; ZANON, BACKES e BOSA, 2015).

Clara atende ao pedido de atenção de Luiza se direcionando para mais perto da bacia (linha 69 e 70). Desse modo, os recursos corporais mobilizados por Luiza para pedir a atenção de Clara são interpretados corretamente e respondidos através da ação de caminhar na direção da bacia. Confirmamos, como sugerido por Auburn e Pollock, a importância do conhecimento que o outro tem da criança com TEA para uma interação bem-sucedida. Nesse momento, o repertório linguístico-interacional permitiu que Clara interpretasse corretamente as ações corporais de Luiza, mesmo que essas ações sejam executadas corporalmente (em um formato “alternativo”).

Na sequência interativa, Luiza aguarda a aproximação de Clara. Somente após esse ajuste de posicionamento, volta a imitar um bichão (linhas 71 a 74) e a manutenção da brincadeira. Gustavo, por sua vez, em uma última tentativa de interromper a aproximação e a retomada da brincadeira, vai atrás de Clara e lhe pede auxílio para usar o banheiro (linhas 69 e

75). Como Gustavo já sabe usar o banheiro sozinho, Clara o instrui:[**Vai no banheiro. Me chama, né**] (linha 80) e se volta novamente para a brincadeira.

Luiza, atenta ao fim da fala de Clara e à saída de Gustavo do quintal, começa simultaneamente a bater a mão na bacia enquanto vocaliza[**bá bá**] e direciona o olhar para o objeto em questão (linhas 81 a 83). Em seguida, volta o olhar para onde foi Gustavo (linha 85) e, na sequência, enuncia[**ói**], direcionando o olhar para Clara (linhas 86 e 87). Sugerimos que esse conjunto de ações exerce a função de chamar a atenção de Clara para a saída de Gustavo. Resumidamente, temos: Gustavo sai do quintal, Luiza se volta para essa ação e pede a atenção para essa movimentação (*pedido de atenção compartilhada*, TOMASELLO, 1999/2003; ZANON, BACKES e BOSA, 2015). Somente após a saída de Gustavo, volta para brincadeira do bichão, como veremos na continuação do excerto abaixo.

Nessa situação interativa, vemos que Luiza mobiliza recursos gestuais para recorrer a estratégias interacionais importantes. Aqui, esses recursos multimodais visam retomar um quadro participativo (entre ela e Clara) e uma ação em curso (a brincadeira do bichão) interrompida pela chegada de Gustavo. Essa estratégia marcada pelo riso também fornece pistas para a contextualização que comprovam que, nessa interação, Luiza produz suas ações reconhecendo e interpretando esse tipo de *enquadre* (AUBURN e POLLOCK, 2013).

Vejamos a continuação do excerto 01 (parte E):

Excerto 01 – parte E

```

90  LUI      *gr
91  lui_o    *para Clara----->
92  lui_t    *inclina para frente-->
93  lui_c    *volta para Clara----->
94  lui_m    *garras de bichão----->
95          (0.8)
96  CLA  <*((recua engrossando a voz))a::i bichã::o*>
97  lui_m    --->*tenta pegar Clara-----*
98  lui_o    --->*para Clara-----*
99  lui_t    --->*se estica para frente-----*
100 lui_c    --->*
101 LUI      shi*shishi  *shi
102 lui_o    *p/ Clara*
103          (0.5)

```

A retomada e o fechamento da brincadeira do bichão ocorrem depois de Gustavo sair de cena e Clara direciona-se novamente para a bacia. Nesse instante, o bichão, representado por Luiza, tenta pegar a perna de Clara. Nesse jogo de aproximar e recuar-se, Clara recua para não

ser pega pelo bichão (ver figura 05) enquanto o personagem bichão (representado por Luiza) tenta pegá-la, concluindo a brincadeira.

Figura 5– Momento em que o bichão tenta pegar Clara e finalização da brincadeira



As ações lúdicas a que Luiza recorre na brincadeira em questão são próprias do universo lúdico e estão totalmente enraizadas nas práticas socioculturais de brincadeiras entre pais e filhos ou adultos e crianças. Para além da representação do bichão, que por si só possui um *estatuto simbólico* (DELFRATE, SANTANA e MASSI, 2009), ao tentar pegar a perna de Clara enquanto representa esse “monstro”, Luiza também evoca seu conhecimento de mundo e suas experiências (*dimensão experiencial*, STERPONI, KIRBY e SHANKEY, 2014; STERPONI e KIRBY, 2015) da própria brincadeira e das interações entre crianças e adultos, tais como o conhecimento prévio de que um “monstro”, como o bichão, provoca medo, principalmente o medo de ser pego por ele.

As crenças e as práticas enraizadas socioculturalmente (*noção de habitus*, BOURDIEU, 1977 apud OCHS, SOLOMON e STERPONI, 2005; OCHS e SOLOMON, 2010) são próprias das interações lúdicas entre crianças e adultos. O adulto recorre a representações ficcionais para transmitir noções socioculturais à criança (TOMASELLO, 1999/2003), por exemplo, quando o adulto diz “se você pôr a mão aí ‘tal bichinho’ vai te morder” ou “não vai lá porque tem um monstro que vai te pegar” ou ainda quando recorrem às histórias do universo infantil, como “do lobo mau”; “do bicho papão” ou “do homem do saco³⁷”. Essas são práticas socioculturais usadas para transmitir conhecimentos próprios da *cognição social* (TOMASELLO, 1999/2003), como o conhecimento de que não se pode fazer isso ou aquilo porque haverá consequências ruins.

³⁷ Por exemplo, a “história popular do homem do saco” nada mais é do que uma forma de transmitir às crianças um conhecimento importante sobre o fato de que muitas delas já foram raptadas e ensiná-las a ficarem atentas à presença de estranhos.

Enfim, nesta seção, analisamos uma brincadeira do repertório familiar conhecida como “bichão”, que se estabelece entre os participantes e é comum nas interações familiares documentadas no CELA. Destacamos, a partir da situação interativa descrita acima: a) os movimentos corporais mobilizados por Luiza para representar e introduzir uma personagem (o bichão) na interação; b) o gesto dêitico apontar correlacionado ao direcionamento de olhar empregado para selecionar um interlocutor e indicar um local/objeto, mobilizados durante a disputa de atenção como uma estratégia para dar continuidade à brincadeira; c) como os recursos são mobilizados pelas duas participantes para construir e manter conjuntamente, na interação, a brincadeira do bichão; e d) como esta representação ficcional está inscrita em uma noção de *habitus* e são próprias da *dimensão experiencial*.

Nas duas situações interacionais abaixo, buscamos também evidenciar as competências sociointeracionais de Luiza para iniciar, conduzir e manter-se em uma brincadeira. Desta vez, a interação em questão desenvolve-se a partir de um “jogo de adivinha”, no qual Luiza também lança mão de várias estratégias para sustentar a brincadeira.

3.2.Jogo de adivinha

Esta análise será feita a partir dos excertos 02 e 03. No excerto 02, temos novamente uma interação entre Luiza e sua irmã Clara. As duas estão na sala de casa. Luiza está sentada em uma poltrona. Clara chega e senta-se na poltrona ao lado. Ao sentar-se, Clara derruba, com o movimento de um edredom, uma pipoca que estava na poltrona de Luiza. Esta, ao perceber que a pipoca não está mais no canto da poltrona, inicia uma sequência de ações multimodais para contar à Clara o que aconteceu. Esta, que não teve conhecimento que foi sua ação que derrubou a pipoca, sugere, a partir da narrativa, que foi Luiza, estabelecendo assim um jogo de adivinha.

Excerto 02 – informações gerais

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015).

Dado: CELA_02_V **Duração do segmento:** 1m2s.

Tipo: conversação espontânea em ambiente familiar.

Versão de transcrição: 29/09/2017 **Anotador:** Caroline Cots.

Revisão: grupo LICor.

Participantes: Clara (CLA€) e Luiza (LUI*).

Figura 6– Posição inicial das participantes e ambiente interacional do excerto 02



Excerto 02 – parte A

```

01      *(2.2) + *#(1.3) + <*(3.0)((Clara acompanha as
02  ações de Luiza))>
03  lui_o  *procura algo alternando a cabeça-->
04  lui_o  ----->*para o canto da poltrona-->
05  lui_m  *passa a mão no canto da poltrona
06  lui_o  ----->*para baixo
07  lui_t  *abaixa-se em direção ao chão--->
08  #im.01      #im.02
09  LUI  *#tsa::u\*(.)
10  lui_m  *acena
11  lui_o  *para Clara ((sorrindo))---> linha 17
12  #im.03
13  LUI  *#pam\      * (.)((Luiza e Clara se olham))
14  lui_m  *lança p/ cima*
15  €(0.7)
16  cla_o  €alterna entre o chão e Luiza
17  CLA  cê €derrubou no *chão// ((rindo))
18  ((#Clara movimenta a perna e arruma a coberta para ter
19  visibilidade do que está no chão))
20  #im.04
21  cla_o  €para o chão
22  lui_o  *acompanha o movimento de Clara
23  CLA  *huhuhu.h
24  lui_o  *alterna entre Clara e o chão-----> linha 31
25  LUI  hihihihihi(0.8)<((rindo)).h+hhh>
26  <(1.5)((coloca pipoca na boca e mantém o dedo indicador
27  no lábio até a linha 35))>
28  CLA  €nã::o fui eu *hein//
29  cla_o  €para Luiza -----> linha 35
30  lui_o  *para o chão
31  LUI  hihihihihihhi*
32  lui_o  *para baixo----> linha 38
33  (1.0)
34  CLA  não fui eu\ ((rindo))

```

Excerto 02 – sequência de imagens 01



imagem 01 – Luiza procura algo passando a mão no canto da poltrona



imagem 02 – Luiza acena com a mão em direção ao chão



imagem 03 – Luiza abaixa-se em direção ao chão

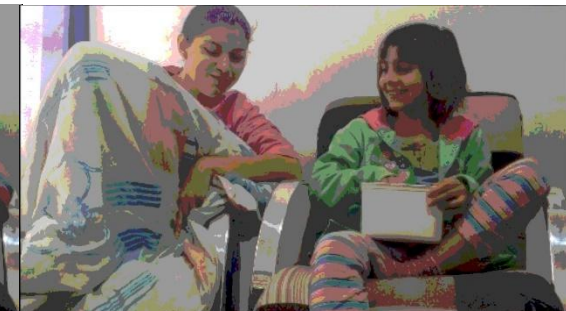


imagem 04 – Clara ajusta-se no edredom e olha para o chão

Clara, ao sentar-se, lança sem perceber uma pipoca do edredom para o chão (ver figura 07). Luiza, ao perceber que a pipoca não está mais no canto da poltrona, conta à Clara que a pipoca caiu, dando início a um jogo de adivinha sobre quem derrubou a pipoca.

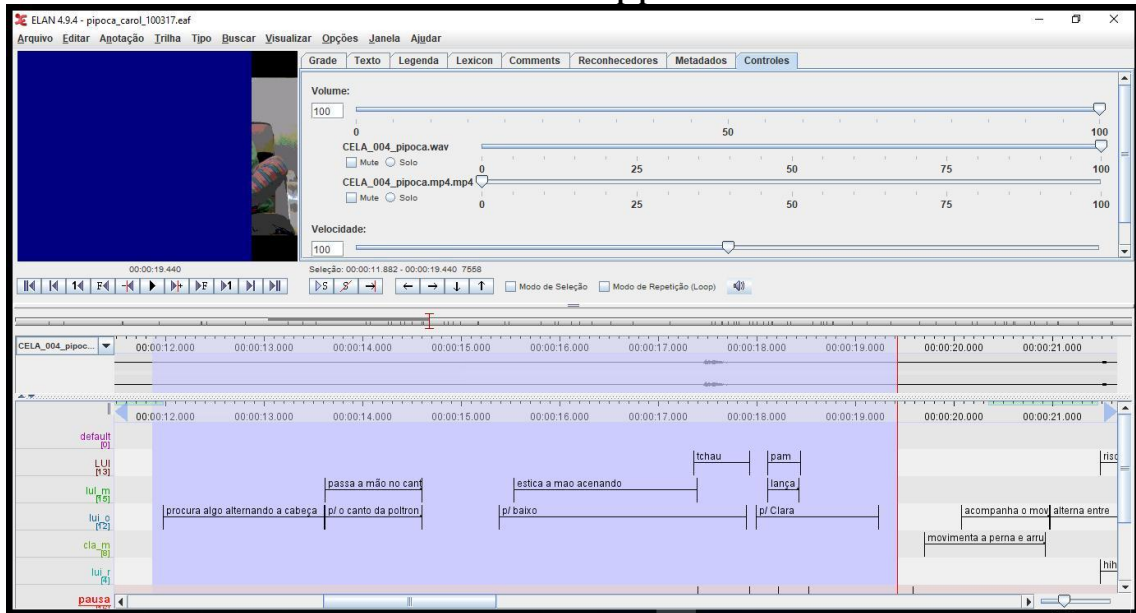
Figura 7– Momento em que Clara derruba a pipoca, marcada pelo círculo, no chão



Para narraresse acontecimento, Luiza (ver figura 08) abaixa-se em direção ao chão (linha 07), enuncia [tsau] e, simultaneamente, faz um gesto de mão, como um aceno, em direção ao chão (linhas 09 e 10). Em seguida, volta o olhar para Clara enquanto sorri (linha 11) e enuncia [pam], simultaneamente ao gesto de lançar a mão para cima (linhas 13 e 14). Com os recursos verbais [tsau] e [pam] simultâneos aos gestos de aceno em direção ao chão e lançar a mão, Luiza constrói uma narrativa contando que a pipoca caiu. O direcionamento de olhar para Clara exerce o papel de *endereçar a fala* a esta (KORKIAKANGAS e RAE, 2014)

e a ação de manter o olhar voltado para Clara, enquanto conta sobre a pipoca, exerce ainda a função de monitorar se esta está atenta e acompanhando a sua narrativa.

Figura 8– Print de tela do ELAN: anotação da sequência de ações de Luiza para procurar e contar à Clara sobre a pipoca



Clara, por sua vez, que não viu a trajetória da pipoca, alterna o olhar entre Luiza e a pipoca, acompanhando a narrativa construída multimodalmente pelos recursos descritos acima. Após a narrativa de Luiza, rindo e direcionando o olhar para esta, Clara busca esclarecimentos sobre quem derrubou a pipoca, perguntando, em tom de brincadeira, [**cê derrubou no chão?**] (linha 17). Notamos que, apesar de Luiza empregar uma sequência de ações coordenadas às duas formas lexicais não convencionais [**tsau**] e [**pam**], Clara não encontra dificuldades para interpretar que a fala de Luiza se refere à pipoca que caiu no chão. Sugerimos assim que, por mais incomum que a produção pareça, Clara interpreta graças a um *repertório compartilhado* (OCHS e SOLOMON, 2010; AUBURN e POLLOCK, 2013).

A partir dessa narrativa, Clara lança algumas perguntas para descobrir quem derrubou a pipoca. A falta dessa informação e as perguntas lançadas transformam a situação interativa em um jogo de adivinha. Luiza diverte-se com a falta de informação de Clara, que não viu que foi seu gesto de cobrir-se com o edredom que derrubou a pipoca. As duas participantes criam, a partir dessa situação, um jogo interativo permeado por risos que tanto exercem uma função de construir a atmosfera lúdica da interação quanto de estruturar o próprio jogo, em termos da construção da fala-em-interação e dos turnos construídos por Luiza e por Clara.

Conforme Auburn e Pollock (2013), para uma criança com TEA engajar-se em jogos sociais e em enquadres de “provocações”, é necessário compreender como se organiza a situação interativa e como se deve agir e reagir dentro desse enquadre interacional. Nesse caso, de acordo com os achados dos pesquisadores, supomos que, ao rir e não responder à Clara, Luiza compreende que ela não pode fornecer a informação sobre quem derrubou a pipocapara que a situação interativa se torne um jogo de adivinha. Informação que ela acrescenta posteriormente, como veremos adiante.

Clara, rindo e em tom de brincadeira, insiste em obter esclarecimentos sobre quem derrubou a pipoca. Para isso, direciona outras perguntas à Luiza, como: [**cê derrubou no chão?**] (linha 17) e [**não fui eu, hein?**] (linha 28). Luiza, por sua vez, entra no jogo lúdico e alterna o olhar entre Clara e a pipoca (linhas 25 a 33) com risos (linha 25) e não fornece respostas às perguntas de Clara. Os turnos de riso de Luiza (linhas 23, 25 e 31) estão localizados justamente em momentos em que Clara espera uma resposta de Luiza, assim o riso configura-se como uma resposta interacional relevante para o andamento do jogo e para sinalizar que Luiza está engajada nessa atividade. Vejamos a continuação da situação interacional no excerto abaixo:

Excerto 02 – parte B

```

35      <€(2.1)((Luiza se inclina em direção ao chão e levanta
36      trazendo uma pipoca em direção a boca))>
37  cla_o  €acompanha o movimento de Luiza
38  cla_  €*DÁ AQUI::\                €#*nã::o\ eu jogo fora\€
39  cla_m  €segura a mão de Luiza €pega a pipoca e coloca no canto
40      da poltrona
41  lui_o   *p/ Clara                *acompanha o movimento da pipoca
42      #im.05
43  LUI     *PAM\ você\=
44  lui_m   *lança p/ cima
45  CLA     =°*(comer)num pode/ depois eu jogo fora\ deixa aqui\°
46  lui_o   *para Clara
47      (.)
48  LUI     €*PAM                vo*CE\=                *
49  lui_m   *lança p/ cima *lança p/ cima*
50  cla_o   €para o chão ((no espaço entre as poltronas))
51  CLA     *=comer pipoca do chão ô:::
52  cla_o   *para Luiza -----> linha 54
53      (.)
54  LUI     *€hihihihihihihihahahaha .hhh
55  lui_o   *para Clara -----> linha 60
56  cla_o   €para Luiza ---->>
57      (1.0)
58  CLA     num POde/
59      (1.1)
60  LUI     hihihihi *.hhhh

```

```

61  lui_o          *para o canto do poltrona----->>
62  LUI  *#tsa:::u\          #*PAM\          *você\
63  lui_m  *acena em dir. à poltrona*lança p/ cima*lança p/ cima
64          #im.06          #im.07
65          (.)
66  LUI      hihi.hhh

```

Excerto 02 – sequência de imagens 02



imagem 05 – Luiza acompanha com o olhar o movimento da pipoca enquanto se ajusta na poltrona



imagem 06 – Luiza lança a mão no ar olhando para Clara



imagem 07 – Luiza acena com a mão em direção à trajetória da pipoca

Na sequência da situação interativa, Luiza abaixa-se em direção ao chão e retorna, colocando a pipoca na boca (linhas 35 e 36). Nesse momento, há uma quebra da dinâmica do jogo de adivinha que vinha ocorrendo entre as duas. O enquadre interacional muda de jogo de adivinha para uma advertência por parte de Clara para que Luiza não coloque a pipoca suja na boca. Neste momento da interação, Clara parece prever a intenção de Luiza de comer a pipoca que havia caído. Desse modo, antecipa-se, segurando a mão de Luiza e retirando a pipoca desta (linha 37 a 40), enquanto enuncia: **[DÁ AQUI (.) não eu jogo fora]**.

Figura 9– Momento em que Luiza leva a pipoca à boca e Clara a impede de comer a pipoca



Quando Clara entra em outra dinâmica para advertir Luiza, esta tenta restabelecer a dinâmica do jogo de uma forma interessante: retoma parte dos recursos constituintes do seu turno de fala inicial, a forma lexical **[PAM]** e o gesto de lançar a mão (usados anteriormente, ver linhas 07 a 14), e acrescenta mais um item lexical **[você]**. Assim, constrói multimodalmente o enunciado **[PAM\ você\]** coordenado ao gesto de lançar a mão (linhas 43 e 44). Ao acrescentar **[você]** referindo-se à Clara como o agente que derrubou a pipoca (**[pam]** coordenado a **[lançar a mão]**), Luiza completa a informação que faltava em sua narrativa inicial. A ausência da informação sobre quem derrubou a pipoca era justamente o que sustentava o jogo de adivinha estabelecido entre elas. Esse turno de fala também é uma resposta à declaração de Clara que vinha enunciando **[não fui eu]** (linha 34).

No entanto, Clara não se alinha interacionalmente a essa proposta de retomar o jogo e continua uma advertência: **[(comer) num pode. Depois eu jogo fora. Deixa aqui.]** (linha 45). Luiza, então, repete mais uma vez a resposta da adivinha (linhas 48 e 49): **você**, insistindo na retomada do jogo. Essas tentativas confirmam o interesse de Luiza no “jogo de adivinha”. Clara, por sua vez, mantém-se no enquadre sério: **[comer pipoca do chão ô]** (linha 51) e **[num Pode/]** (linha 58). A partir da tentativa de retomada do jogo, sugerimos que ao oferecer a resposta para a adivinha, Luiza demonstra reconhecer as alterações de *enquadres interacionais* e entender o funcionamento do enquadre desse jogo, assim como quais estratégias podem ser mobilizadas, através de recursos multimodais, para tentar restabelecê-lo (AUBURN e POLLOCK, 2013).

Finalmente, Luiza constrói seu turno de fala mobilizando todos os recursos multimodais empregados durante o jogo e, durante a tentativa de retomá-lo, inicia uma sequência de risos. Enquanto volta o olhar para o canto da poltrona (linhas 60 e 61), mantém o olhar para Clara e enuncia **[tsa::u\ PAM\ você\]** (linha 62) coordenados aos gestos de mão **[*acena em dir. à poltrona*lança p/ cima*lança p/ cima]**. Com essa fala, Luiza afirma que foi Clara quem derrubou a pipoca. Apesar dessas três tentativas de retomar a brincadeira, Luiza não obtém sucesso em restabelecer o jogo.

De acordo com Auburn e Pollock (2013), o sucesso em criar uma situação risível não depende só da criança com TEA, mas também do outro e do momento em que a criança está propondo a atividade e com qual objetivo. Neste caso, supomos que Luiza não atinge o sucesso por utilizar o jogo como um mecanismo interacional para interromper a repreensão sobre não comer coisas do chão. Assim, Clara não se orienta para a tentativa de mudança de enquadre interacional proposta por Luiza, insistindo na advertência justamente para que esta entenda que não se pode comer nada do chão.

Essa tentativa de Luiza de restabelecer o jogo, apesar de ser sem sucesso, também demonstra sua habilidade interacional. Luiza precisou deduzir e projetar que, ao fornecer a resposta do jogo de adivinha, Clara poderia se interessar em retomá-lo e assim interromper a repreensão. De acordo com Auburn e Pollock (2013), notamos como o riso é um recurso interacional mobilizado para construir a atmosfera da brincadeira e como está localizado em momentos relevantes para a sequencialidade da interação, momentos em que Clara espera uma resposta de Luiza.

Abaixo, daremos continuidade analisando o excerto 3, que se inicia após Luiza e Clara voltarem do banheiro (1 minuto e 16 segundos após Luiza fazer a última tentativa de retomar o enquadre do jogo de adivinha – trecho não transcrito). Vejamos abaixo:

Excerto 03 – informações gerais

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015).

Dado: CELA_02_V **Duração do segmento:** 24s.

Tipo: conversação espontânea em ambiente familiar.

Versão de transcrição: 29/09/2017. **Anotador:** Caroline Cots.

Revisão: grupo LICor.

Participantes: Clara (CLA€) e Luiza (LUI*).

Figura 10– Posição inicial das participantes e ambiente interacional do excerto 03



Excerto 03 – parte A

```

01 CLA  €hiha*hihahia h.
02 cla_o €para Luiza---->
03 lui_o      *para Clara----->
04      (0.7)€*€ + (0.5)                      €€ + (0.9)
05 cla_m      €aponta o indicador para a pipoca-€pega a pipoca-->
06 lui_o -----*acompanha a mão de Clara----->
07 cla_o -----€p/ pipoca-----€p/ Luiza--->
08 CLA  °eu derrubei *uma pipoca                *em você/°
09 cla_m ----->
10 lui_o -----*acompanha a pipoca-*p/ Clara--> linha 15
11 cla_o ----->
12      (.)
13 LUI  hihiehi h.
14 cla_o --->€
15      (1.3)*
16 lui_o ---->*
17 CLA  °€vamos deixar isso* aqui\ ((Clara coloca a pipoca no
18      canto da poltrona))depois eu jogo fora\°€
19 cla_o € para o canto da poltrona-----€
20 lui_o *para a pipoca---->
21      (0.6)€
22 cla_o      €para Luiza-----> linha 31
23 CLA  levantei lá\* # fui lá e não joguei né://=
24 lui_m      *acena p/ a pipoca
25 lui_t      *direcionado p/ canto da poltrona
26 lui_c      *direcionado p/ o canto da poltrona
27      #im1
28 LUI  =tcha:u\*(.)PAM\ (.)você\ * #
29      #im2
30 lui_m -----*lança a mão----- *

```

Excerto 03 – sequência de imagens 01



imagem 01 – Luiza acena com a mão para a pipoca



imagem 02 – Luiza lança a mão no ar

Clara, ao sentar-se depois de ter retornado do banheiro, lança mais uma vez uma pipoca com o movimento do edredom (ver figura 11). Dessa vez, a pipoca cai exatamente no meio das pernas de Luiza (ver figura 11). Ao perceber que derrubou a pipoca, Clara começa a rir (linha 01) enquanto direciona seu olhar para Luiza.

Figura 11– Momento em que a pipoca é lançada do edredom para o meio das pernas de Luiza



Quando Clara derruba a pipoca e ri (linha 01), voltando-se para Luiza (linha 02), podemos interpretar este riso combinado com o direcionamento de olhar como um convite a sorrir conjuntamente e a compartilhar o motivo deste riso, que tem uma continuidade com a brincadeira anterior. Para entender o motivo pelo qual derrubar a pipoca é tão engraçado para as participantes, precisamos considerar a ocorrência anterior em que as duas têm uma experiência semelhante envolvendo a pipoca lançada pelo movimento do edredom de Clara (*dimensão experiencial*, STERPONI, KIRBY e SHANKEY, 2014; STERPONI e KIRBY, 2015, ver excerto 02).

Diferentemente da situação que tínhamos no excerto 2, em que Clara não havia acompanhado a trajetória da pipoca, nesta situação fora Luiza quem não acompanhara. Em resposta ao riso e direcionamento de olhar, Luiza volta-se para Clara (linhas 03) e mantém o direcionamento de olhar para esta até obter uma explicação sobre o motivo do riso. Esse achado se assemelha ao encontrado por Auburn e Pollock (2013), de que a criança com TEA podem mobilizar o olhar com a função de obter esclarecimentos de um interlocutor. Para atender ao pedido de esclarecimento de Luiza, Clara inicia uma sequência multimodal de ações (linhas 04 a 11 – ver figura 12): olha e aponta para a pipoca, pega a pipoca, direciona o olhar para Luiza e enuncia, em tom baixo de voz, [**eu derrubei uma pipoca em você**]. Clara faz tudo isso sorrindo.

Figura 12– Momento em que Clara aponta e pega a pipoca enquanto Luiza mantém o olhar direcionado para a pipoca



Luiza, que mantém o olhar voltado para a pipoca durante toda a fala de Clara, ri somente ao final da explicação. Esse riso indica que somente após a narrativa, Luiza tem todos os elementos para atribuir graça àquele momento que se remete também à situação interativa anterior (ver excerto 02). Assim, quando Luiza direciona e mantém o olhar para a pipoca, direção apontada por Clara, sinaliza que está atenta e voltada para a sua explicação (*resposta de atenção compartilhada*, ZANON, BACKES e BOSA, 2015). O riso de Luiza ocorre justamente ao fim da unidade de turno de Clara, tornando-se uma resposta interacional para o riso inicial de Clara (linha 01).

Essa construção colaborativa de um estado de brincadeira depende não apenas do emprego do riso por um dos participantes, mas também da forma como o riso é interpretado pelo interlocutor. Rir conjuntamente, como apontam Auburn e Pollock (2013), significa alinhar-se interacionalmente sobre vários planos da interação e sobre o que compartilham os participantes. Esses momentos de riso indicam um engajamento de Luiza nas interações e que estareconhece os convites para rir junto, manifestando que toda a compreensão e interpretação do que acontece na interação está sendo conjuntamente compartilhada.

Na continuidade da situação interacional, Luiza inicia um turno de fala com recursos e estruturas semelhantes aos realizados no excerto 2: [**tchau** (.) **PAM**\ (.) **você**] (linhas 24 a 30). Esta produção verbal é coordenada, como podemos acompanhar na transcrição acima, com o gesto de lançar a mão no ar. Sugerimos que, com essa fala, Luiza confirma seu entendimento da narrativa de Clara: [**eu derrubei uma pipoca em você**]/e também se remete ao jogo de adivinha anterior, reconhecendo que o motivo do riso está associado ao jogo em torno de quem derrubou a pipoca (excerto 02). Na continuidade desta interação, temos uma participação interessante de Luiza. Vejamos abaixo:

Excerto 03 – parte B

```

31      <(0.8)€ ((Luiza lança a pipoca do canto da poltrona))>#
32 cla_o -----€p/ pipoca
33   #im03
34 CLA  €num qué\ a:::: no [chão não\€ depois eu tenho que pegá:€
35 LUI                                     [*pam ((rindo)) hihihihuhu h.
36 cla_o €para Luiza-----€para o canto da poltrona--€
37 lui_o  *para Clara--->
38      €(0.3)*
39 cla_c € para direção em que a pipoca foi lançada
40 lui_o ----->*
41 LUI   *pam ((rindo))      * #huhu[hu h.
42 lui_m *fechada p/ baixo*
```

43 CLA [você é *muito cara de
 44 epau mesmo depois [eu tenho que ficar pegando*
 45 LUI [hihi h.
 46 lui_o *para Clara---*
 47 cla_o ep/Luiza->>
 48 #im04
 49 (1.4)
 50 CLA bagunceira\

Excerto 03 – sequência de imagens 02



imagem 03 – Luiza lança com os dedos a pipoca que estava no canto da poltrona



imagem 04 –Luiza faz um movimento de bater no ar (como soquinhos)

Seguindo a transcrição do excerto, vemos que a atitude de Luiza de lançar a pipoca pode ser considerada uma tentativa de retomar a brincadeira de adivinha que estava em curso antes da ida ao banheiro. Anteriormente (excerto 2), mesmo que o lançamento da pipoca por Clara tenha sido feito, nas duas vezes, sem intencionalidade, essa ação gera risos e acaba por estabelecer uma brincadeira entre as participantes. Assim, no excerto 3, ao lançar a pipoca intencionalmente, Luiza demonstra que reconhece o motivo do riso e tenta retomá-lo imitando a ação de Clara de lançar a pipoca. Isto é, Clara fornece um modelo de ação que causa o riso e Luiza imita essa ação, confirmando, conforme Tamanaha et al. (2006), que o adulto interlocutor serve como um modelo e mediador das interações da criança com TEA.

Ao observarmos a ação de lançar a pipoca como tentativa de restabelecer o enquadre de brincadeira, notamos que Luiza mobiliza um conjunto de operações cognitivas, tais como: conhecer o enquadre em questão, esquematizar as ações para estabelecer este enquadre e prever as possíveis reações da interlocutora. Mesmo dando conta de todas essas operações, Luiza não obtém sucesso nesta tentativa. Sugerimos que esse fato se deve ao momento em que ela busca interromper a advertência para não jogar mais pipoca no chão. Sendo assim, nesse caso, compartilhamos da ideia de Auburn e Pollock (2013) sobre as falhas em estabelecer um enquadre não serem oriundas somente do TEA, mas sim, em casos como este, também da relação como interlocutor.

Enquanto Clara se mantém no enquadre sério, marcado pela advertência, Luiza se encontra em um enquadre de brincadeira, marcado pelo riso e pela tentativa de explicar para Clara que sua ação se remete ao jogo de adivinha. Para essa explicação, Luiza direciona seu olhar para Clara e enuncia [pam] [pam] (linha 35) juntamente com o gesto de mão fechada para baixo (linhas 41 e 42). Enunciando, assim, que no jogo de quem derrubou a pipoca, agora ela (Luiza) é a agente que “derruba” a pipoca no chão.

Após analisar os dois excertos (2 e 3), a ideia de que o enquadre da brincadeira favorece a visibilidade dos recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza para dar conta da interação, nos forneceu exemplos que corroboram os achados de Auburn e Pollock (2013) sobre os direcionamentos de olhar associados a risos e risadas e, também, de Korkiakangas e Rae (2014) sobre as funções do direcionamento de olhar nas interações de sujeitos com TEA. Mais adiante, discutiremos os achados que se assemelham aos anunciados pelos pesquisadores mencionados acima.

Os recursos interacionais multimodais mobilizados para andamento da brincadeira também nos indicam que Luiza reconhece a transição ou modificação de um enquadre para outro (do sério ou da não-brincadeira para a brincadeira). Essa análise permite identificar como Luiza opera, interacionalmente, no nível da própria organização da interação.

A partir dos excertos apresentados nesta seção, a) vimos os momentos em que Luiza aciona suas habilidades sociointeracionais para se engajar na brincadeira; b) vimos como se desenvolveu a atividade de jogo de adivinha a partir do momento em que a pipoca caiu no chão c) descreveremos a forma como Luiza articula recursos multimodais (verbais e gestuais) para contar à Clara sobre a uma pipoca que havia caído no chão e para tentar restabelecer o enquadre de brincadeira em dois momentos diferentes; e d) abordamos o riso como recurso interacional relevante para a interação e para a construção da atmosfera lúdica.

Passemos para a análise do excerto 04, na qual evidenciamos as habilidades e capacidades de Luiza em propor, projetar e iniciar uma brincadeira.

3.3.A brincadeira de faz-de-conta do “qué po cê”

Nos excertos 04 e 05, temos a participação de Luiza, Cris, Clara e Nara. As participantes estão sentadas ao redor da mesa tomando café da manhã quando Luiza pede a atenção de Cris e inicia uma brincadeira, denominada pelas participantes de “qué po cê”. Essa é uma brincadeira recorrente no repertório da família e registros do *corpus* CELA, que

consiste em dar ficticiamente alguém (nesse caso, Clara) para outra pessoa participante da interação e a pessoa selecionada deve aceitar ou recusar a oferta de Luiza.

Excerto 04 – na íntegra

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015).

Dado: CELA04_2014_T. **Duração do segmento:** 17s.

Tipo: conversação espontânea em ambiente familiar.

Versão de transcrição: 29/08/2017. **Anotador:** Caroline Cots.

Revisão: grupo LICor.

Participantes: Clara (CLAE), Nara (NAR%), Cris (CRI@) e Luiza (LUI*).

Figura 13– Posição inicial das participantes e ambiente interacional do excerto 04



```

01 LUI *ói\ (0.7) ói\
02 lui_o *p/ Cris---> linha 09
03 (0.9)+ *#(0.8)
04 lui_m *bate a palma da mão algumas vezes no braço de
05 Cris--->
06 #im01
07 CRI hum@
08 cri_o @p/ Luiza---> linha 25
09 (0.6)* + *#(0.9)
10 lui_m ---->*aponta a palma da mão p/ Clara---> linha 16
11 lui_o ----->*volta a cabeça p/ Clara--->
12 #im02
13 LUI ói\ (.) ói\
14 (0.3)* + (0.3) *
15 lui_o ---->*para Cris*
16 LUI €qué* po cê essi essi ninê//*€*
17 cla_o €para Luiza-----€
18 lui_o *volta a cabeça p/ Clara-->*
19 lui_m ----->*
20 (0.5)
21 CRI €quero *pra *mim *esse nenê € *
22 cla_c€acena negativamente-----€
23 lui_m *aponta a palma da mão p/ Clara*
24 lui_o *p/ Cris----*volta a cabeça p/ Clara->>
25 LUI *qué po cê//@#
26 lui_m *movimenta a palma da mão de antes da posição de Clara p/

```

```

27          direção de Cris-> (linha 32)
28 cri_o----->@
29 #im03 e 04
30 CRI      @quero\=
31 cri_c    @acena afirmativamente-->
32 LUI      =qué\ (.) po cê\@*
33 lui_m    ----->*
34 cri_c    ----->@
35      (0.5)

```

Excerto 04 – sequência de imagens



imagem 01 – Luiza dá batidas com a mão no braço de Cris



imagem 02 – Luiza aponta com a mão para Clara



imagem 03
movimento de mão que indica a trajetória da posição de Clara para a direção de Cris



imagem 04

Luiza inicia a brincadeira pedindo a atenção de Cris. Para isso, ela simultaneamente mobiliza aspectos verbais e gestuais: a repetição de[ói]simultânea ao direcionamento de olhar para Cris(linha 01 e 02 – imagem 01). Não obtendo nenhuma resposta, Luiza mantém o direcionamento de olhar voltado para Cris e recorre a outra estratégia (não-verbal) para pedir sua atenção: ela dá batidas com a palma da mão no braço de Cris (linha 04) até que esta responda ao pedido de atenção. Como sugerido por Mondada (2016), notamos como esse gesto de bater a mão no braço de Cris envolve muito mais que a mão, envolve o corpo inteiro (a

mão, o braço, um leve direcionamento do torso), além da cabeça e do olhar voltados para Cris.

A resposta ao pedido de atenção ocorre quando Cris volta-se para Luiza respondendo [hum@](linhas 07 e 08). O direcionamento de olhar, neste caso, exerce a função de selecionar Cris, dentre as coparticipantes, para endereçar sua fala. Mais uma vez, corroboramos a afirmação de Korkiakangas e Rae (2014) sobre crianças com TEA empregarem o direcionamento de olhar como recurso para selecionar um interlocutor. O recurso verbal [ói] e o gestual [bater no braço] possuem a função de pedir a atenção da interlocutora selecionada, que estava voltada para o outro lado. Verificamos, assim, que Luiza tem a iniciativa de propor a brincadeira e para isso recorre a uma sequência de estratégias (ZANON, BACKES e BOSA, 2015), como pedir a atenção da parceira e direcioná-la a um foco, como veremos adiante.

Estabelecida a atenção mútua entre Luiza e Cris, Luiza dá continuidade a uma sequência de ações corporalmente estruturadas para começar a brincadeira: movimenta a mão do braço de Cris para a direção de Clara até apontar a palma da mão para esta (linha 10 – imagem 02), volta a cabeça e o olhar para Clara (linha 11) e enuncia [ói] duas vezes (linha 13). Mais uma vez, Luiza mobiliza o corpo inteiro para construir seu *turno de ações* (MONDADA, 2016) interacionais. Nesse turno de fala, vemos que Luiza aciona um léxico recorrente em estratégias para pedir a atenção do interlocutor para um objeto ou pessoa: [ói] (registro informal do verbo “olha”) seguido do gesto de apontar (dêitico gestual), que também é um recurso que fornece as coordenadas de um foco de atenção aos coparticipantes (MONDADA, 2005) e ainda um gesto declarativo (TOMASELLO, 1999/2003) mobilizado para compartilhar um interesse. Essa sequência de ações corporais é mobilizada para selecionar outro participante do quadro interacional, que é Clara, e para estabelecer que esta será o objeto/a pessoa a ser ofertada.

A partir desse momento, Luiza já organizou a brincadeira distribuindo os papéis de cada participante: Cris será sua interlocutora/para quem dará a pessoa ofertada e Clara será o referente da interação/a pessoa a ser ofertada na brincadeira. Neste conjunto de ações corporais, voltar-se corporalmente e apontar a mão (dêitico gestual) para Clara exerce também a função de direcionar a atenção do interlocutor para um foco interacional. Temos, então, que Luiza toma a iniciativa de se engajar na interação pedindo a atenção de Cris para, na sequência, propor a brincadeira do “qué po cê”. Portanto, Luiza inicia e estabelece a atenção conjunta com Cris (ZANON, BACKES e BOSA, 2015).

Ao final dessa sequência de ações corporais, após uma breve ausência de fala, Luiza mantém o gesto de apontar e o corpo direcionados para Clara e rapidamente direciona o olhar para Cris (linha 15), buscando verificar se esta também está voltada para o foco de atenção. Temos, assim, conforme Mondada (2016) sobre o desenrolar da interação, que Luiza retarda a interação até visualizar se o interlocutor está alinhado interacionalmente e corporalmente. Esse direcionamento do olhar mostra como Luiza está engajada socialmente e alinhada com suas coparticipantes (CRUZ, 2017).

Em resposta ao convite para se engajar em uma brincadeira de faz-de-conta, Cris mantém o direcionamento de olhar para Luiza (até a linha 28), o que evidencia que sua atenção está voltada para esta. Após esse direcionamento de olhar de Cris, Luiza volta-se para as suas ações corporais em curso: mantém a palma da mão apontada para Clara (linha 19) e inicia a brincadeira perguntando [**qué po cê essi essi ninê?**] (linha 16). Nessa construção multimodal, Luiza coordena dois tipos de dêiticos: um verbal [**esse nenê**] e um gestual [**manter a mão apontada para Clara**]. Essa coordenação reforça a indicação do foco da interação e constrói o referente da fala de Luiza, apontando que Clara é o [**esse nenê**] que será ofertado para Cris.

A forma [**qué po cê**], que inclusive nomeia a brincadeira, é muito recorrente no repertório verbal de Luiza. Essa forma assume variações entonacionais e de coordenação de gestos para dentro da interação atingir objetivos diferentes, como exemplificaremos adiante. Nesse momento, Cris responde afirmativamente [**quero pra mim esse nenê**] (linha 21) à pergunta inicial da brincadeira. Nessa fala, notamos que Cris interpreta as ações corporais e multimodais de Luiza e responde dando continuidade à brincadeira, isto é, Cris não encontra nenhuma dificuldade em interpretar e responder aos enunciados de Luiza (*compartilhamento do repertório linguístico-interacional*, OCHS e SOLOMON, 2010).

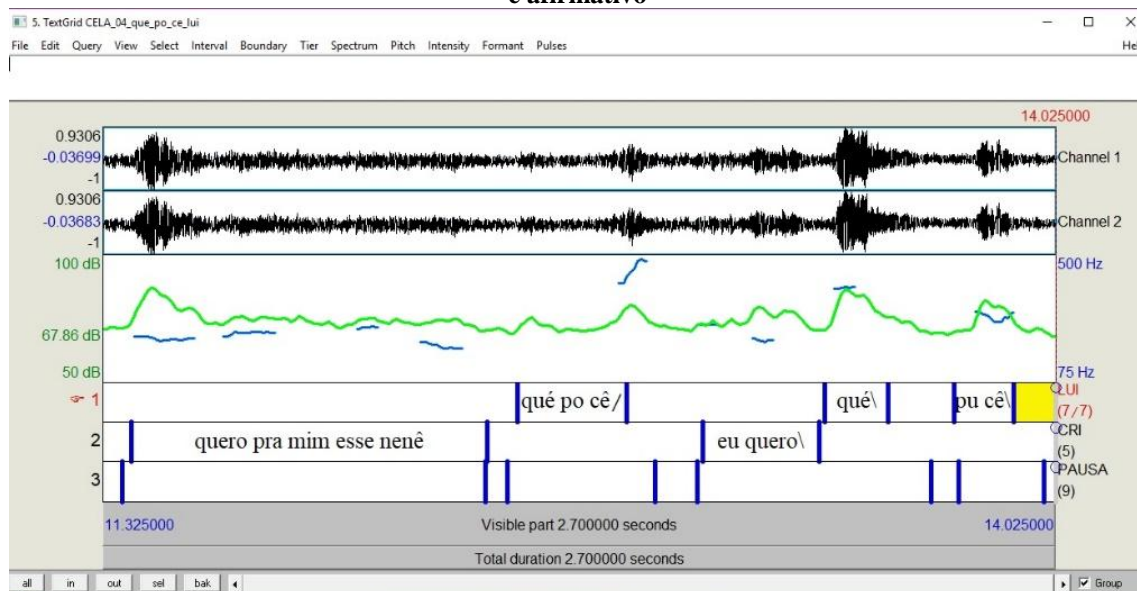
Após a resposta de Cris, Luiza dá continuidade fazendo um pedido de confirmação de entendimento. Para isso, repete as palavras [**qué pocê**] com entonação interrogativa e coordena essa produção verbal com o movimento de mão (que envolve também o braço e o torso) para reproduzir no espaço a trajetória que vai da direção de Clara para a direção de Cris (linhas 26 e 27 – imagens 03 e 04). Essa é uma estratégia importante acionada por Luiza (a de realizar movimentos com as mãos no espaço) para produzir *efeitos semânticos* (MONDADA, 2016; CRUZ, 2017b). Este movimento indica interacional e ludicamente a ação de dar Clara para Cris. Trataremos desses movimentos de mão adiante, a partir do excerto 05.

Depois do pedido de esclarecimentos, Cris confirma [**quero**], interpretando o turno de fala de Luiza como um pedido de confirmação. Na sequência, Luiza também confirma seu

entendimento com [qué], uma breve pausa inferior a 0,3 segundos, seguido de [po cê], com entonação afirmativa, de modo que seu turno de fala seja uma confirmação de entendimento e ao mesmo tempo o fechamento da brincadeira. Logo, ao confirmar o entendimento, Luiza também declara estar dando Clara para Cris e sinaliza a finalização da brincadeira com a continuidade do movimento corporal e a declaração verbal afirmativa de que dá Clara para Cris.

Veamos abaixo, na figura 14, a produção de duas estruturas sintático-morfológica construídas a partir dos itens lexicais: [qué], [po] e [cê]. Na primeira, Luiza mobiliza os recursos verbais [qué po cê] com entonação interrogativa (ver figura 14) e na segunda, Luiza mobiliza primeiramente [qué] e, após uma pausa inferior a 0,3 segundos, dá continuidade com os léxicos [po cê] com entonação afirmativa (ver figura 14). Isto é, nas duas estruturas, Luiza mobiliza recursos verbais e gestuais parecidos, diferenciando-se semanticamente justamente pelo segundo turno de fala ter uma micropausa e pelos dois turnos de fala terem padrão entonacional distintos, criando, assim, unidades de significação diferentes (CRUZ, 2017).

Figura 14– Print de tela do praat do excerto 04 (linha 32) – curva entonacional do quê po cê interrogativo e afirmativo



Notamos, assim, que Luiza recorrer à mudança da entonação para atribuir significados semântico-pragmáticos diferentes a estes dois turnos de fala e que se não nos atentássemos multimodalmente a essas duas produções de Luiza envolvendo o [qué po cê], poderíamos simplesmente considerar essas falas como repetições oriundas do diagnóstico do TEA.

Após o fechamento da brincadeira, Cris continua a falar de Clara (trecho que corresponde a um momento de não brincadeira entre a finalização do excerto 04 e o começo do excerto 05 e que optamos por não transcrever), momento que narraremos brevemente: Cris, em tom de brincadeira, fala que “Clara dá trabalho”. Nara, por sua vez, discorda, dizendo que “Clara não dá trabalho”. Luiza, que está tomando leite, se mantém interacionalmente alinhada às participantes e acompanhando os turnos de fala. Após terminar de engolir o restante do seu leite, se insere na interação e seleciona Nara como interlocutora para propor uma continuidade da brincadeira do “qué po cê”:

Excerto 05 – na íntegra

Corpus: CELA (Cruz e Cots, 2014 e 2015).

Dado: CELA04_2014_T. **Duração do segmento:** 13s.

Tipo: conversação espontânea em ambiente familiar.

Versão de transcrição: 29/08/2017. **Anotador:** Caroline Cots.

Revisão: grupo LICor.

Participantes: Clara (CLAE), Nara (NAR%), Cris (CRI@) e Luiza (LUI*).

Figura 15– Posição inicial das participantes e ambiente interacional do excerto 05



```

01      <*€#(0.4)    € % + (1.1) + *#(0.3)+ @(0.4)
02      ((termina de engolir o leite))>
03      lui_t  >>direciona para Nara
04      lui_m  >>*bate a palma da mão algumas vezes na mesa-->
05      cla_o  €p/ Cris--€p/ Luiza---> linha 18
06      nar_o  % volta a cabeça p/ Luiza--->linha 23
07      lui_m----->*aponta p/ Clara->linha 13
08      cri_o  @p/ Luiza
09      im     #im01
10      LUI    qué po cê essi essi//
11            (0.5)*
12      lui_o  ---->* volta a cabeça p/ Nara e Clara----->
13      LUI    qué po cê//*
14      lui_m  ----->*

```

```

15      (0.3)*# +(0.5)€
16  lui_m  *movimenta a palma da mão de antes da posição de
17         Clara p/direção de Nara----->linha 19
18  cla_o  ----->€
19  LUI     Etá qui (seu)/=*
20  cla_o€p/ Nara---->
21  lui_m  ----->*
22  NAR     =cê dá pra mim//
23  %(0.4)€ + *#(0.6)      *
24  lui_m  *acena negativamente*
25  #im04
26  nar_o-->%
27  cla_o  ----->€
28  NAR     @cê dá/(.)@não\
29  cri_o   @p/ Luiza--@p/ Clara--->linha 35
30  CRI     *[hahahahaha]
31  NAR     [hahahahaha]
32  CLA     [hahahahaha]
33  lui_m  *movimenta a palma da mão de antes da posição de clara
34         p/ a direção deNara----->
35  LUI     tá aqui issi(xxx)\*@
36  lui_m  ----->*
37  cri_o   @p/ Clara--->>
38  CLA     hahah
39         (0.4)
40  CRI     não Clara

```

Excerto 05 –sequência de imagens



imagem 01 – Luiza dá batidas com a palma da mão na mesa direcionada para Nara



imagem 02 – Luiza acena negativamente com a mão

Nesse segundo momento da brincadeira do “que po cê”, Luiza seleciona Nara como sua interlocutora e inicia um pedido de atenção. Luiza mobiliza para a construção do seu turno de fala a seguinte estratégia: bate a palma da mão repetidas vezes na mesa com o torso e a cabeça direcionados para Nara (linhas 03 e 04), ou seja, mobiliza o corpo inteiro para construir suas ações. Após conseguir a atenção de Nara, Luiza lhe oferece Clara, iniciando novamente a brincadeira do “qué po cê” (linha 07 a 14). Nesse momento, notamos como Luiza recorre a um conjunto de estratégias para pedir a atenção de Nara, diferente das estratégias escolhidas

para pedir a atenção de Cris (ver excerto 04). Mais uma vez, verificamos que Luiza escolhe a estratégia mais adequada para atingir seu objetivo naquele momento, considerando não somente o contexto, mas também a posição corporal das participantes. Apesar de escolher diferentes estratégias para pedir a atenção da interlocutora, a retomada da brincadeira se estrutura no mesmo formato visto na análise do excerto 04 (ver seção 3.4).

Na sequência interativa, Luiza novamente (ver excerto 04) inicia sua fala oferecendo verbalmente [**qué po cê essi essi?**] e gestualmente com o movimento de mão que desenhava a ação de dar de faz-de-conta Clara para Nara. Sugerimos que Luiza não espera a resposta de Nara para “entregar” (fazer o movimento de palma de mão) Clara por, a partir da fala daquela defendendo esta, deduzir que a primeira vai querer a segunda.

Durante a brincadeira do “qué po cê” (excerto 04 e 05), nas 3 (três) ocorrências desse gesto de mão, notamos que Luiza orienta-se espacialmente, executando os gestos de acordo com a disposição espacial (física) das coparticipantes, como estratégia para construir significado e para criar e configurar a brincadeira, que tem por base oferecer algo/alguém. Assim, temos: 1) na primeira ocorrência (excerto 4), quando Luiza dá Clara para Cris (ver figura 16), empurra o ar com a palma da mão, fazendo uma trajetória de Clara até a direção de Cris, que está à direita; 2) nas outras duas ocorrências (segunda e terceira), quando dá Clara para Nara (excerto 5 – ver figura 17), empurra o ar com a palma da mão, fazendo uma trajetória de Clara até a direção de Nara, que está à esquerda. Clara está sentada em frente à Luiza e entre Nara e Cris. Assim, na primeira ocorrência, a direção do gesto de Luiza sinaliza que esta está dando Clara para Cris e, na segunda ocorrência, a direção do gesto de Luiza sinaliza que Clara será dada para Nara. Isto é, a direção do movimento e a posição corporal das participantes tornam-se recursos para Luiza produzir efeitos semânticos diferentes (Cruz, 2017).

Figura 16– Movimento de mão de Luiza de antes da posição de Clara para direção de Cris



Figura 17– Movimento de mão de Luiza de antes da posição de Clara para direção de Nara



De acordo com esses achados, vemos então a importância de se considerar a forma de execução do gesto (PRESTES, TAMANAHA e PERISSINOTO, 2009); de verificarmos como esses movimentos exercem funções diferentes na interação (CAMPELO et al., 2009); e como esses movimentos de mão possuem um estatuto simbólico (DELFRATE, SANTANA e MASSI, 2009) da ação de dar. Portanto, esses estudos prévios sobre o gesto fundamentaram e orientaram uma parte fundamental desta investigação.

Na continuação da situação interacional, Nara insere-se na brincadeira fazendo um pedido de confirmação de entendimento: [**cê dá pra mim?**] (linha 22). Após 10 segundos de ausência de fala, Luiza acena negativamente com a mão, gesto que todas as participantes interpretam como uma resposta negativa à pergunta de Nara (linha 28 e 40) e, devido a esta interpretação, começam a rir (linhas 30 a 32). O riso aqui é causado pela quebra de expectativa. Todas esperam que, ao oferecer Clara e iniciar uma confirmação de entrega, com a fala [**tá qui (seu)/**] coordenado ao [**movimento de mão e direcionamento de olhar**] (linhas 16 a 21), Luiza respondesse afirmativamente a esta pergunta, o que aparentemente não ocorre.

O riso, nesse caso, é um alinhamento para o fechamento da interação, porém Luiza não se orienta para esse fechamento da brincadeira. Enquanto as coparticipantes riem, Luiza inicia um novo turno de fala no qual movimenta a palma da mão que desenha a ação de dar Clara para Nara, em seguida diz **[tá aqui esse]**. Esse turno de fala faz par com o pedido de confirmação de entendimento de Nara **[Cê dá? Não]** (linha 28). Luiza recorre a um turno de autocorreção: continua o movimento de mãos e diz **[tá aqui issi(xxx)]** (linha 35), dando Clara para Nara e finalizando a brincadeira. Entretanto, as coparticipantes não se atentam a esse turno de autocorreção e continuam rindo.

Nesses momentos em que Luiza e seus familiares estão brincando de “qué po cê” (variação da forma “quer para você”), identificamos que muitos recursos multimodais (gestuais e verbais) são mobilizados por Luiza para acionar objetos, pessoas e eventos como referentes do discurso e para construir a atenção conjunta dos participantes dentro da brincadeira (TOMASELLO, 1999/2003; ZANON, BACKES e BOSA, 2015). Além disso, Luiza mobiliza muitos recursos interacionais para iniciar e manter a brincadeira ativa. Sendo assim, nesses dois excertos, identificamos algumas das operações linguístico-cognitivas necessárias para um sujeito engajar-se iniciando uma interação (TOMASELLO, 1999/2003 apud ZANON, BACKES e BOSA, 2015). Temos, então, que Luiza:

1. recorre a estratégias diferentes para pedir a atenção de suas interlocutoras, ainda reformulando a estratégia na situação interativa do excerto 04, quando Cris não atende em uma primeira tentativa. Isto é, dentre uma gama de possibilidades de ações que poderia usar para pedir a atenção da interlocutora, Luiza escolhe a estratégia que considera mais eficiente.
2. após conseguir a atenção do parceiro para si, Luiza direciona a atenção deste para Clara (“o objeto ficcional da brincadeira”), ou seja, ela manipula a atenção de suas parceiras.

Essas são estratégias eficazes para construir a atenção conjunta e dar continuidade à interação. Consequentemente, consideramos que Luiza possui as habilidades sociointeracionais necessárias para construir a atenção conjunta com as demais participantes.

Para que uma brincadeira aconteça, interacionalmente, Luiza ainda se orienta e se alinha às demais participantes; executa gestos de faz-de-conta que se remetem ao plano interacional real (TAMANHA et al., 2006; DELFRATE, SANTANA e MASSI, 2009); está totalmente engajada na interação, atenta ao quadro participativo, à disposição espacial e às ações e

reações das coparticipantes. Observamos ainda como as falas de Luiza se constroem, multimodalmente, e se coordenam com as demais falas das coparticipantes para produzir uma sequencialidade (STERPONI e KIRBY, 2015): iniciando, mantendo e finalizando a brincadeira.

Ainda com base nos excertos de brincadeira analisados aqui e nos parâmetros descritos por Ochs e Solomon (2010), vemos: como as estratégias empregadas por Luiza fazem parte de um repertório linguístico-interacional familiar, ou seja, foram apreendidas em trocas interacionais com seus parentes próximos; como Luiza inicia as brincadeiras compartilhando uma situação prazerosa (dentro de um tópico conversacional de interesse) com suas interlocutoras, que reconhecem e também interpretam a brincadeira como trocas prazerosas. Consideramos, assim, que Luiza parece antecipar que suas interlocutoras tomarão a brincadeira como prazerosa quando projeta suas ações para criar uma situação lúdica.

A partir da brincadeira do “qué po cê?” (quer para você?) descrevemos então: a) o gesto dêitico em coocorrência ao direcionamento de olhar e a palavras dêíticas para: acionar objetos e pessoas como referentes do discurso, b) o uso do direcionamento de olhar em coocorrência com movimentos de mão para selecionar um interlocutor e construir a atenção conjunta dentro da brincadeira e c) os recursos interacionais multimodais (verbais e gestuais) mobilizados para desenvolver a brincadeira de faz-de-conta, nos atentamos a como Luiza recorre a recursos prosódico-entonacionais e movimentos de mão para construir significados diferentes a partir do recurso verbal “qué po cê”.

Vejamos, na próxima seção, alguns dos aspectos sociointeracionais que também contribuíram para a participação de Luiza nas interações familiares.

3.4 Condições sociointeracionais mais ou menos favoráveis à participação de Luiza nas interações: um diálogo com os trabalhos de Ochs e Solomon (2010)

Nas brincadeiras familiares mediadas pela linguagem, buscamos identificar as condições sociointeracionais (ver capítulo I) que favoreceram a participação de Luiza e a possibilitaram *acoordenação de sociabilidades* (OCHS e SOLOMON, 2010). Sugerimos que as interações de brincadeiras familiares registradas no CELA se tornaram possíveis graças a esse conjunto de condições, que são dimensões pragmáticas e interacionais das práticas com linguagem (STERPONI, KIRKY e SHANKEY, 2014; STERPONI e KIRKY, 2015), que envolvem *interlocutor, o ambiente, a possibilidade de interagir, o corpo e a reciprocidade*. Sugerimos que a brincadeira ou interação ludicamente construída cria tais condições

favoráveis para a participação de Luiza, uma vez que é durante a brincadeira que ela passa a experimentar uma relação com a linguagem, com o outro e com o mundo. Desse modo, as brincadeiras seriam contextos em que um tipo de experiência (STERPONI, KIRBY e SHANKEY, 2014) do sujeito com a linguagem e com o outro pode ser realizada, viabilizada e potencializada.

Abaixo, faremos uma sistematização das análises dos 5 (cinco) excertos apresentados, tendo em mente os 8 (oito) parâmetros sociointeracionais (OCHS e SOLOMON, 2010) relevantes para verificar se haveria contextos mais ou menos favoráveis à participação de Luiza nas atividades de interação com o outro. São estes: 1) Repertório linguístico familiar e clínico; 2) A estrutura das sequências conversacionais; 3) A manutenção e gestão de tópicos conversacionais; 4) As implicações para a interação do alinhamento corporal dos presentes; 5) Alinhamento corporal lateral e interações mediadas por objetos físicos; 6) Comunicação mediada; 7) Intensidade emocional no padrão de fala dos adultos; e 8) Ritmo (velocidade) da fala que são dimensões pragmáticas e interacionais das práticas com linguagem (STERPONI, KIRBY e SHANKEY, 2014; STERPONI e KIRBY, 2015).

A partir desses parâmetros, sugerimos que as brincadeiras que analisamos se constroem graças a um *compartilhamento de um repertório linguístico-interacional* (OCHS e SOLOMON, 2010), isto é, de conhecimento dos interlocutores mais próximos à Luiza e que é parte fundamental para a inteligibilidade das suas produções por mais incomuns que estas pareçam. Dentre as produções, destacarei 3 (três) que consideramos centrais para o desenvolvimento das brincadeiras analisadas aqui:

- **Excerto 01** – a construção corporal do bichão é introduzida por Luiza sem nenhum aviso verbal prévio de que ela própria a troca de brincadeira. Luiza simplesmente mobiliza um conjunto de ações corporais que constroem o bichão e sinalizam à Clara uma proposta de trocar de brincadeira. Clara, por sua vez, só consegue interpretar esse conjunto de ações como a construção e representação do bichão graças às experiências de interações e o conhecimento compartilhado sobre a personagem “bichão”.
- **Excertos 02 e 03**—Luiza recorre às produções “tsau” e “pam” juntamente com movimentos de mãos. Apesar de não ser uma produção facilmente reconhecível ou padronizada, Clara não encontra dificuldades para interpretar e responder essas produções justamente por ter um conhecimento sobre os itens que compõem o repertório comunicacional de Luiza e seus possíveis significados.

- **Excertos 04 e 05**—quando Luiza lança a pergunta “qué po cê?”, tanto Cris quanto Nara não encontram dificuldades para entender que se trata da proposta de uma brincadeira e para responder adequadamente. Essa interpretação e resposta adequada também estão fundadas em um repertório linguístico-interacional pré-estabelecido entre as interlocutoras. Portanto, essas ações de Luiza se constroem como uma brincadeira porque as interlocutoras tomam esse conjunto de ações como parte do enquadre da brincadeira do “qué po cê?”.

Esses turnos de fala são interpretados e respondidos pelos interlocutores graças a esse *conhecimento compartilhado*.

A respeito desse *repertório linguístico-interacional*, vimos como Luiza e seus familiares estabelecem, conjuntamente na vivência intersubjetiva (*dimensão experiencial*) e na própria interação cotidiana, significados e funcionalidades para partes do repertório de Luiza, que também são partes do próprio repertório familiar, como os registros informais “ói” ou “qué”. Nas interações, também vimos como movimentos de mãos (o gesto que acompanha a produção *pam*, excertos 02 e 03) e o gesto de apontar com a mão (gesto referencial, excertos 04 e 05), que poderiam ser atribuídos como características do Transtorno do Espectro Autista, podem exercer uma função semântico-pragmática nas interações (STERPONI e KIRBY, 2015) quando analisados multimodalmente.

Assim, como sugerido por Ochs e Solomon (2010) sobre o *estado de domínio* das interações envolvendo sujeitos com TEA, vimos como as interações próprias da brincadeira familiar, vistas aqui, ocorrem dentro desse formato. Consequentemente, as interações possuem tanto partes que pertencem ao repertório de sociabilidade normativa, tais como as regras e elementos que organizam a interação social “mais padronizada”, como também elementos e principalmente formas adaptativas oriundas do TEA, como uma interação com mais recursos corporais e uma organização local também configurada em formatos alternativos.

Nas situações interativas de brincadeira familiar, também vimos como Luiza engaja-se satisfatoriamente na interação, iniciando, respondendo, mantendo e finalizando as brincadeiras. Sugerimos, a partir do parâmetro *manutenção e gestão de tópicos conversacionais*, que a brincadeira em geral parece ser um tipo de atividade conjunta que interessa à Luiza, assim endossamos a noção de que um tópico de interesse e de conhecimento favoreceu o desenvolvimento da interação e a participação de Luiza. Nos excertos 01, 02 e 03,

por exemplo, as expressões faciais e sorriso de Luiza atestam que ela está se divertindo com a brincadeira e encontra-se engajada nessas situações interacionais em questão. Os momentos de riso também atestam que Luiza está totalmente voltada para a interação, atenta às falas de Clara e, conseqüentemente, demonstrando seu interesse na brincadeira.

Vejamos abaixo exemplos de momentos em que o riso de Luiza demonstra seu interesse e como ela está se divertindo com as brincadeiras em questão:

Tabela 1– Momentos permeados por riso e risadas de Luiza durante as brincadeiras

MOMENTOS PERMEADOS POR RISOS	LOCALIZAÇÃO
“*não*hehehe [num qué]”	Exceto 01 – parte C – linha 35
“*huha.h* num qué”	Exceto 01 – parte C – linha 56
“sh*shshs*.h *hihihi.h”	Exceto 01 – parte D – linha 60
“shi*shishi *shi”	Exceto 01 – parte E – linha 100
“hihihihihi(0.8)<((rindo)).h+hhh>”	Exceto 02 – parte A – linha 25
“hihihihihihihi*”	Exceto 02 – parte A – linha 31
“*Chihihihihihihihahahaha .hhh”	Exceto 02 – parte A – linha 60
“hihi.hhh”	Exceto 02 – parte A – linha 66
“Chiha*hihahia h.”	Exceto 03 – parte A – linha 01
“hihiChi h.”	Exceto 03 – parte A – linha 13
“[*pam ((rindo)) hihihihuhu h.”	Exceto 03 – parte B – linha 35
“*pam ((rindo)) * # huhu[hu h.”	Exceto 03 – parte B – linha 41
“[hihi h.”	Exceto 03 – parte B – linha 45

Além dos momentos de riso, identificamos como as interações analisadas aqui são do interesse de Luiza quando observamos nos momentos em que ela pede a atenção de um interlocutor e toma a iniciativa de propor uma interação, como em alguns dos exemplos abaixo:

- No **exceto 01** –quando nos voltamos para a tentativa de interrupção de Gustavo e para os esforços de Luiza em manter a interação, comprovamos como esta tem interesse em participar da atividade. Em episódios como esse, temos um terreno

propício para ver como a criança com TEA mobiliza recursos para realizar e alcançar seus interesses sociointeracionais e intersubjetivos, como ocorre no caso de Luiza.

- No **excerto 02** –Luiza aparentemente se diverte com a falta de informação da irmã e seus turnos de riso ocorrem justamente nos momentos em que Clara espera uma resposta dela.
- No **excerto 03**– Luiza tenta restabelecer a brincadeira lançando a pipoca, mesmo sem sucesso. Notamos como ela está interessada e engajada em participar do jogo de adivinha. Essa tentativa também é permeada por risos e risadas.
- No **excerto 04** – Luiza toma a iniciativa de estabelecer uma interação e propõe uma brincadeira (do “qué po cê?”).Essa iniciativa demonstra seu interesse na brincadeira em questão e suas habilidades sociointeracionais.
- No **excerto 05** – Luiza mais uma vez propõe a brincadeira do “qué po cê?”, dessa vez, escolhendo outra interlocutora. Essa retomada da brincadeira confirma seu interesse nessa brincadeira em particular.

Além das interações serem de interesse de Luiza, o conhecimento prévio de como se organiza e estrutura a interação também parecem facilitar a participação de Luiza. Nos excertos 04 e 05, a brincadeira do ““qué po cê?” se estrutura no mesmo formato visto nas duas ocorrências: 1) Luiza seleciona um interlocutor para dar algo ou alguém e pede a atenção deste; 2) seleciona um objeto ou pessoa que será dado; 3) direciona a atenção do interlocutor para este referente; e 4) lança a pergunta “qué po cê?”. Desse momento em diante, a interação é construída de acordo com a resposta do interlocutor. Sugerimos que essa brincadeira ocorre dentro de um esquema (*enquadre interacional*) de conhecimento de Luiza e que o conhecimento que ela possui da estrutura organizacional da interação parece favorecer sua participação (OCHS e SOLOMON, 2010).

A partir do parâmetro que trata da estrutura das *seqüências conversacionais*, notamos que os turnos de fala de Luiza e dos interlocutores costumam ser curtos e diretos. De acordo com Ochs e Solomon (2010), esse fator parece favorecer a participação de pessoas com TEA

na interação social. Vejamos alguns exemplos de sequências conversacionais que aconteceram durante as brincadeiras:

Tabela 2– Exemplos de sequências conversacionais que aconteceram durante as brincadeiras

EXEMPLO	DE	LOCALIZAÇÃO
CLA: pede “dei::xa”. LUI: acena negativamentee, na sequência, diz “não”.	Clara insiste no pedido de entrar na bacia eLuiza recusa	Excerto 01–parte A–linhas 09 a 11
LUI abaixa-se em direção ao chão, diz “tsa::u” enquanto acena, olha para Clara sorrindo, diz “pam” e lança a mão para cima(nesse momento Luiza e Clara se olham). CLA alterna o olhar entre o chão e Luiza e pergunta “cê derrubou no chão” enquanto ri.	Luiza narrar sobre a pipoca eClara pede esclarecimento sobre quem derrubou-a	Excerto 02 –parte A–linhas 07 a 17
CLA aponta para o meio da perna de Luiza e diz “eu derrubei uma pipoca em você”. LUI acompanha o gesto de apontar de Clara e ri	Clara conta o motivo do riso e Luiza responde com risos	Excerto 03 – parte A –linhas 08 a 14
LUI pergunta “qué po cê?” enquanto movimenta a palma da mão de antes da posição de Clara para direção de Cris. CRI responde “quero” enquanto acena afirmativamente com a cabeça.	Luiza pede uma confirmação de entendimentoe Cris responde afirmativamente	Excerto 04–linhas 25 a 31
NAR pergunta “cê dá” e, após uma breve pausa, diz “não”. CRI, NAR e CLA riem. LUI movimenta a palma da mão de antes da posição de clara para a direção de Nara e diz “tá aqui issi(xxx)”.	Nara faz um pedido de confirmação, interpreta um gesto de Luiza como uma negativa e Luiza, possivelmente percebe o equivoco, faz um autoreparo simultaneamente ao riso das participantes.	Excerto 05–linhas 28 a 35

Notamos, com base no quadro e nos excertos analisados, que Luiza inicia e responde às falas dos demais participantes de forma coerente e dando sequencialidade à interação, assim como estes também respondem às suas iniciativas, mesmo essas sendo estruturadas fora do que seria considerado padrão. Sugerimos, assim, que esses achados se assemelham à sugestão de Ochs e Solomon (2010) de que esse fator parece favorecer a participação de Luiza nas interações. Além disso, o papel central dos interlocutores-familiares, atribuindo significados às produções de Luiza, também é fundamental. Papel que só se torna possível graças à convivência e ao conhecimento que os familiares possuem dela.

Nas situações interativas analisadas, notamos que o *alinhamento corporal* entre Luiza e seus familiares ocorreu de diferentes formas:

- **Excerto 01:** Nessa interação, Clara se movimenta bastante pelo quintal, porém, na maior parte do tempo, houve um alinhamento corporal frontal entre as participantes. Contudo, Clara, apesar de estar de frente para Luiza, está em pé e Luiza sentada. Esta olha tanto para Clara como para suas pernas ou ainda para Gustavo, em alguns momentos. Vejamos na figura 18 um exemplo do alinhamento corporal recorrente no excerto 01:

Figura 18— exemplo de alinhamento corporal frontal do excerto 01.



Legenda: Clara em pé e Luiza sentada com o foco da atenção voltada para as pernas de Clara.

- **Excertos 02 e 03—** temos um alinhamento lateral, porém Luiza e Clara encontram-se em constante monitoramento e troca de olhares. Elas também direcionam sua atenção para a pipoca e para a televisão durante a interação. Vejamos abaixo dois exemplos: um de olhar mútuo e outro de foco de atenção compartilhada:

Figura 19— Exemplos de alinhamento corporal e foco da atenção dos excertos 02 e 03



Legenda: na imagem A, as participantes estão com a atenção voltada para a pipoca. Na imagem B, as participantes estão se olhando.

- **Excertos 04 e 05**– as participantes estão sentadas em volta de uma mesa, sendo que as interlocutoras diretas de Luiza se encontram nas laterais (tomando como referência a posição de Luiza). Clara, que estava à frente de Luiza, não foi selecionada como interlocutora em nenhum dos dois excertos, funcionando como um “foco mediador” da interação. Vejamos alguns exemplos do foco de atenção de Luiza durante às situações interativas dos excertos 04 e 05:

Figura 20– Exemplos de alinhamento corporal e foco da atenção dos excertos 04 e 05



Legenda: na imagem A, Luiza está voltada para Cris. Na imagem B, Luiza está voltada para Clara e na imagem C, Luiza está voltada para Nara.

No caso de Luiza, a partir das variedades de alinhamento corporal encontrados, sugerimos que, diferente do proposto por Ochs e Solomon (2010), o alinhamento corporal lateral não pareceu mais ou menos favorável que o alinhamento corporal frontal (face a face). No entanto, precisamos considerar se o fato de Luiza estar entre familiares seria um fator mais relevante para ela interagir em diferentes alinhamentos corporais e ainda se ela estivesse, por exemplo, em situações de interações com terapeutas ou educadores, como é o caso dos dados apresentados por Ochs e Solomon (2010), se esse resultado seria diferente.

O parâmetro *interação mediada* apresentou-se como um dos mais relevantes nos dados analisados. Luiza recorre ao gesto de apontar e aos recursos materiais (objetos e ambiente interacional) em vários momentos da interação. Vejamos alguns dos momentos em que Luiza recorre ao gesto de apontar, principalmente diante da falta de repertório verbal, para se referir a algo ou a alguém durante a situação interativa:

Figura 21— Exemplo de comunicação mediada pelo gesto de apontar para um objeto ou pessoa



Legenda: na imagem A, Luiza aponta para Clara para se referir a ela. Na imagem B, Luiza aponta para a bacia para se referir a este objeto. Na imagem C, Luiza também aponta a mão para Clara para se referir a ela. Na imagem D, Luiza não só aponta o braço para baixo como direciona o torso para o chão para se referir a pipoca.

Nesses exemplos de situações interativas, não encontramos *comunicação mediada por objetos físicos*, porém, nos dados do CELA, encontramos registros desse tipo de comunicação.

Referente ao parâmetro *intensidade emocional no padrão de fala dos adultos*, diferente do proposto pelas autoras, encontramos falas que possuem uma certa *intensidade emocional*, como a interjeição usada por Clara na brincadeira do “bichão”(ah) e sua resposta à proposta dessa brincadeira, permeada por alongamento silábico da palavra “bichão” e o engrossar da voz (ver excerto 01). Verificamos nessa situação interativa como Luiza interpreta e muda seu comportamento em reação à carga emocional expressa na fala de Clara, divergindo dos achados de Ochs e Solomon (2010). Porém, os exemplos de intensidade emocional são próprios da brincadeira e servem à construção e à manutenção da mesma, diferenciando-se do uso desses recursos em contexto clínico e terapêutico. Luiza parece responder bem a este tipo de estímulo e, em registros do CELA, também observamos essa intensidade no padrão de fala

de Luiza. Logo, sugerimos que talvez a chave para Luiza interagir, mesmo com a carga emocional, estaria relacionada às experiências e ao conhecimento que ela tem de seus interlocutores. Ainda encontramos momentos em que a fala do interlocutor se apresenta *sem ênfase de intensidade emocional*, como nos exemplos da brincadeira do “qué po cê” (excertos 04, linhas 21 e 30). Vejamos alguns exemplos de intensidade emocional e velocidade da fala do interlocutor:

Tabela 3– Exemplos de intensidade emocional e velocidade do padrão de fala do interlocutor

EXEMPLO	DE	LOCALIZAÇÃO
“dei::*xa”	velocidade da fala	Excerto 01–parte A – linha 09
“*ah::* ((em tom de descontentamento))”	velocidade da fala e intensidade emocional	Excerto 01– parte A – linha 14
“deixa eu entrar aí//”	velocidade da fala	Excerto 01–parte B– linha 21
“ai ((engrossando a voz)) eu tenho medo de bichã::o”	velocidade da fala e intensidade emocional	Excerto 01–parte B– linha 29
“((recua engrossando a voz))a::i bichã::o”	velocidade da fala e intensidade emocional	Excerto 01–parte E – linha 96
“cê derrubou no chão// ((rindo))”	velocidade da fala e intensidade emocional	Excerto 02–parte A– linha 17
“DÁ AQUI::\ nã::o\ eu jogo fora\”	intensidade emocional velocidade da fala	Excerto 02–parte B – linha 38
“num qué\ a::: no [chão não\ depois eu tenho que pegá:”	velocidade da fala e intensidade emocional	Excerto 03–parte B– linha 34
“quero pra mim esse nenê”	velocidade da fala	Excerto 04–linha 21
“quero\”	velocidade da fala	Excerto 04–linha 30
“cê dá pra mim//”	velocidade da fala	Excerto 05–linha 22
“cê dá// (.) não\”	velocidade da fala	Excerto 05–linha 28

O parâmetro *ritmo* (velocidade) *da fala* também apresentou-se de formas variadas. Encontramos falas com ritmo de normal a rápido (nos excertos 02, 03, 04 e 05) e o alongamento silábico, que foi muito recorrente para a manutenção da brincadeira de “bichão” (excerto 01). Ver exemplos na tabela 03. Esses achados diferenciam-se dos investigados por Ochs e Solomon (2010) justamente por serem próprios da manutenção e atmosfera da brincadeira e os participantes os fazem sem o intuito de Luiza assimilar certas produções verbais, como é o caso dos alongamentos silábicos em terapias da fala. Esses dados nos

permitem supor que Luiza parece sensível às mudanças de ritmo e a seus efeitos na interação, o que nos possibilita indicar que um estudo sobre a sensibilidade a distintas pistas entonacionais e rítmicas durante a fala do interlocutor pode ser muito produtivo para um aprofundamento das competências nos TEA.

Nesta dissertação, vimos então como a brincadeira ocorre graças: a) ao repertório linguístico-gestual compartilhado entre os participantes, que é fundamental para o sucesso das ações em curso durante a brincadeira; b) que as brincadeiras compartilhadas só se tornam brincadeiras por serem partes do repertório interacional familiar, ou seja, essas situações são consideradas brincadeiras pela família e podem não ter o mesmo sentido para sujeitos que não compartilham das mesmas informações; c) como a disponibilidade do interlocutor e as condições sociointeracionais da brincadeira se mostraram importantes para o engajamento de Luiza; d) como as brincadeiras são assuntos de interesse e conhecimento de Luiza; e e) como Luiza e seus familiares mobilizam bastante gestos e movimentos corporais para interagir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: sistematização e discussão das análises

Nas análises realizadas acima, as situações de brincadeiras envolvendo Luiza e seus familiares foram produtivas para investigarmos um conjunto de ações e relações que se organizam pela fala-em-interação e que se estabelecem entre os participantes para que a brincadeira se inicie, se estabeleça, seja reconhecida como uma brincadeira e aconteça efetivamente durante a interação.

De acordo com Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) sobre as habilidades sociointeracionais que crianças com TEA precisam mobilizar em enquadres de brincadeira, notamos que, para dar conta desses enquadres, Luiza mobilizou diversas habilidades sociointeracionais, como selecionar um interlocutor, pedir a atenção deste, selecionar e orientar os demais participantes para um referente do discurso e, ainda, compartilhar um interesse sobre esse referente com seu interlocutor. No que diz respeito ao plano lúdico, Luiza ainda precisou organizar os papéis de cada participante e chamar a atenção desses para esta organização inicial, que é fundamental para que a brincadeira e seus termos se estabeleçam.

A partir dessas operações linguístico-cognitivas, evidenciamos ainda *acompetência social* (SANINI, SIFUENTES e BOSA, 2013) de Luiza – suas capacidades e habilidades sociointeracionais – para se envolverem interações, tanto iniciando como respondendo a esse enquadre específico. Vimos também como Luiza engaja-se interacionalmente em brincadeiras que fora capaz de sustentar as interações (SANINI, SIFUENTES e BOSA, 2013) até a finalização. Além disso, vimos que estas situações lúdicas exigem um conjunto de capacidades e habilidades sofisticadas que são próprias do enquadre de brincadeira (BATESON, 1972/2002) e também que, ao analisá-las, verificamos a capacidade social de Luiza.

Sugerimos assim que as análises dessas interações puderam:

- a) nos fornecer pistas sobre as capacidades sociointeracionais e linguístico-cognitivas de Luiza; e
- b) dar visibilidade à forma como Luiza constrói multimodalmente suas ações interacionais para engajar-se e participar de brincadeiras familiares.

Ao investigar a participação de Luiza nas brincadeiras, pudemos sistematizar seus conhecimentos sobre um evento ou uma atividade a que os planos lúdicos se referiam. Assim, como sugerido por Tamanaha et al. (2006), para representar um evento ou uso de um objeto

em atividades lúdicas, é necessário um conhecimento de uso real desse objeto ou como tal evento ocorre. Ainda conforme Delfrate, Santana e Massi (2009), a criança com TEA recorre a experiência real com o outro e o mundo para agir em um plano ficcional. Notamos assim como Luiza tem um conhecimento das práticas reais que se referem às atividades lúdicas em curso durante as brincadeiras do “bichão”, do “jogo de adivinha” e do “qué po cê?”.

Além disso, evidenciamos como Luiza dá conta de eventos que requerem uma capacidade simbólica (TAMANHA et al., 2006), como na brincadeira do bichão, quando precisa representar corporalmente um “monstro” ou ainda a do “qué po cê?”, quando simula com o movimento de mão a ação de “dar/entregar Clara”. Para construir essas ações e representações imaginárias, Luiza necessariamente precisa conhecer e reconhecer-las no mundo real. Para extrairmos este tipo de análise, recorreremos também à *dimensão experiencial* (STERPONI, KIRBY e SHANKEY, 2014; STERPONI e KIRBY, 2015) da linguagem, frente teórica-analítica fundamental para entendermos e interpretarmos algumas ações durante a interação em curso.

Dentre essas habilidades sociointeracionais que demonstram a capacidade social de Luiza, a coordenação entre a direção para onde aponta e os olhares das participantes é a base para que ela consiga, colaborativamente, estabelecer o quadro da brincadeira. Nesse sentido, notamos um conjunto de comportamentos próprios da atenção conjunta, essa habilidade fundamental para se envolver em interações e descrita como ausente ou alterada em casos de TEA (TOMASELLO, 2003; ZANON, BACKES e BOSA, 2015). Ainda notamos como Luiza constrói a atenção com iniciativas de atenção conjunta, como, por exemplo, nas situações interativas da brincadeira do “qué po cê”, e como responde a iniciativas de atenção conjunta de outros participantes, como, por exemplo, no “jogo de adivinha”.

Conforme previamente sugerido por Campelo et al. (2009), Prestes, Tamanaha e Perissinoto (2009) e Delfrate, Santana e Massi (2009), é fundamental voltarmos para o uso funcional de gestos por crianças com TEA. Mais especificamente com base nas análises multimodais realizadas por Auburn e Pollock (2013) e Korkiakangas e Rae (2014), reafirmamos como os gestos, olhares e risos podem conter um significado quando analisados em coocorrência com outros recursos. Assim, os fundamentos teóricos, metodológicos e analíticos dos estudos de perspectiva sociointeracional e multimodal do TEA foram fundamentais e mostraram ganhos consideráveis de interpretações das interações das quais participou Luiza.

Nesse sentido, quando nos voltamos para cada elemento interacional, isolando-o, acabamos por interpretar a fala de Luiza como uma produção comprometida com um

repertório linguístico-interacional escasso. Porém, quando nos propomos a analisar os recursos interacionais multimodais mobilizados para construir enunciados em seus turnos de fala, notamos como mesmo tendo um repertório verbal reduzido, Luiza se mostra capaz de iniciar, responder, manter e finalizar interações de brincadeiras familiares, como podemos verificar nas tabelas abaixo, que foram construídas a partir das análises acima realizadas dentro da perspectiva multimodal das interações sociais.

Tabela 4– Recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza no excerto 01

RECURSOS INTERACIONAIS MULTIMODAIS	MOBILIZADOS PARA	LOCALIZAÇÃO NO EXCERTO 01
olha para a bacia, acena negativamente com a mão e diz “sai” enquanto empurra Clara	negar o pedido de Clara	linhas: 05,06 e 07
acena negativamente com a mão e diz “não”	reforçar a resposta negativa anterior	linhas: 10 e 11
diz “vem” enquanto direciona o olhar para Clara	convidar Clara para entrar na bacia e também um par com o pedido de Clara	linhas: 18 e 19
vocaliza “gr” enquanto inclina o torso e a cabeça para frente, formatando a mão em garras, mantém os movimentos corporais e mais uma vez vocaliza “gr”	iniciar a brincadeira de bichão e também responde à brincadeira inicial proposta por Clara	linhas: 24 a 26 e 30, 32 a 34
diz “não\” enquanto lança a mão para cima e mantém esticada ao lado da cabeça, começa a rir enquanto direciona o olhar para Clara e Gustavo e diz “num qué”	manutenção da brincadeira de bichão e também começa a acompanhar a ação de Gustavo, sobreposta ao seu turno de fala	linhas: 35, 38 e 39
inclina o torso e a cabeça para frente enquanto configura a mão em garras, vocaliza “gr” enquanto mantém os movimentos corporais	manutenção e continuação da brincadeira de bichão mesmo depois de uma tentativa de interrupção de Gustavo	linhas 40 a 42 e 44, 48 a 50
olha para Clara enquanto se afasta esticando a mão ao lado da cabeça, diz “não”, ri, diz “num qué” e mais uma vez ri enquanto direciona o olhar e aponta a mão para Clara e movimenta a mão e a cabeça até apontá-las para a bacia	resposta interacional à brincadeira de bichão e convite para Clara retornar para próximo da bacia/ também uma estratégia para pedir a atenção de Clara enquanto esta divide a atenção entre as duas crianças	linhas: 51 a 63 e 66 a 68
inclina o torso e a cabeça para frente enquanto configura a mão em garras e vocaliza “gr”	representação do bichão para manutenção da brincadeira	linhas 71 a 74 e 77 a 79
vocaliza “(bá bá)” enquanto direciona o olhar para bacia e bate a palma da mão na bacia	pedir a atenção de Clara	linhas: 81 a 83

volta o olhar para direção em que Gustavo saiu e diz “ói” enquanto volta o olhar para Clara	pedir a atenção de Clara para a saída de Gustavo	linhas: 85 a 86 e 87
vocaliza “gr”, volta o olhar para Clara enquanto inclina o torso e a cabeça para frente e configura a mão em garras	ação de imitar o bichão para retomar a brincadeira com Clara	linhas: 90 a 94
mantém o olhar para Clara enquanto tenta pegar, com a mão em formato de garras, a perna de Clara	efetivação e encaminhamento para o fechamento da brincadeira de bichão	linhas 97 a 100
ri e volta o olhar para Clara	fechamento da brincadeira de bichão	linhas 102 e 103

Nessa tabela, que sistematiza os achados encontrados no excerto 01, vimos como Luiza, mesmo com um repertório linguístico-verbal limitado, recorre a recursos interacionais multimodais coordenados para construir os enunciados e suas ações e como estes adquirem funcionalidades pragmático-interacionais durante a situação interativa. Nesse sentido, compartilhamos da ideia de Novaes-Pinto (2007) de que os enunciados podem ser construídos também por ações (não-verbais). Na tabela acima, temos exemplos dos momentos em que Luiza recorre aos recursos gestuais para elaborar enunciados completos e funcionais dentro da situação interativa.

Um exemplo é quando Luiza estrutura sua fala valendo-se do **direcionamento de olhar e do gesto de apontar** (no excerto 01– linhas 66 a 68), notamos que apesar de não ter um item verbal, o turno de ações de Luiza possui um ordenamento sintático: a) seleção do interlocutor (apontar + olhar); b) um indicador de ação (movimento de apontar e de olhar do interlocutor para a bacia, indicando a ação que deve ser feita pelo interlocutor); e c) um complemento (apontar e olhar para bacia), que seleciona e indica o local para onde o interlocutor deve ir. Desse modo, Luiza recorre a recursos corporais para estruturar seu turno de fala, enunciando à Clara: venha até a bacia. Porém, só conseguimos interpretar esse enunciado quando nos dedicamos tanto aos recursos multimodais como à relação sequencial das falas do locutor e interlocutor (*relação dialógica*, cf. Novaes-Pinto, 2007).

Observamos também a importância dos recursos gestuais para Luiza envolver-se nas práticas interativas. O gesto dêitico apontar, produzido tanto pelo apontar o dedo (ver tabela 01) como apontar a mão (ver tabelas 7 e 8), simultâneo ao direcionamento de olhar, foi mobilizado para mostrar um foco da interação. O **gesto de aceno** foi mobilizado tanto no sentido de negativa (ver tabela 04) como com significado de tchau (ver tabela 05), gesto convencionalizado.

Desse modo, concordamos com Prestes, Tamanaha e Perissinoto (2009) sobre a importância de se investigar como o gesto foi executado e qual a sua função interacional na interação social em questão. Como veremos mais adiante, além do gesto ganhar um sentido na própria interação, como no caso do aceno mencionado acima, a forma como é executado também pode ter uma função na construção semântica-pragmática (ver tabelas 07 e 08). No exemplo das tabelas 07 e 08, observamos como Luiza executou um gesto de mão construindo o significado a partir da direção do seu movimento, ou seja, valendo-se da forma de execução do gesto e dos recursos materiais disponíveis. Nesse caso, o posicionamento dos próprios participantes, o corpo do interlocutor, do sujeito que é o foco de atenção e a posição de Luiza. Consideramos que os gestos foram recursos fundamentais para a construção dos enunciados de Luiza.

Vejamos mais alguns exemplos de recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza:

Tabela 5– Recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza no excerto 02

RECURSOS INTERACIONAIS MULTIMODAIS	MOBILIZADOS PARA	LOCALIZAÇÃO NO EXCERTO 02
procura algo alternando o olhar e passando a mão no canto da poltrona	ação de procurar a pipoca que estava no canto da poltrona	linhas: 03 a 06
abaixa-se em direção ao chão diz “tsa::u\” enquanto acena com a mão em direção ao chão, olha para Clara sorrindo e diz “pam\” enquanto lança a mão para cima	sequência de ações para contar à Clara que a pipoca caiu	linhas: 06 a 14
acompanha com o olhar o movimento de Clara, alterna o olhar entre Clara e a pipoca e inicia uma sequência de risos	resposta interacional à pergunta (que inicia o jogo de adivinha) e ao riso inicial de Clara (“provocando” Luiza)	linhas: 22, 24 a 25
coloca a mão sobre a boca e mantém por um tempo	possível demonstração de interesse em comer a pipoca do chão (ação que ocorre na sequência)	linhas: 26 e 27
olha para o chão, ri e mantém o olhar	resposta interacional e manutenção do jogo de adivinha	linhas: 30 a 32
direciona o torso para o chão e volta trazendo a pipoca para a boca	tentativa de comer a pipoca do chão	linhas: 35 e 36
olha para Clara, acompanha o movimento de mão de Clara para guardar a pipoca, diz “PAM voCÊ\” enquanto lança a mão p/ cima	contar que Clara derrubou a pipoca, resposta à pergunta inicial do jogo de adivinha sobre quem derrubou a pipoca e também uma tentativa de retomar ao jogo	linhas: 41 a 44

olha para Clara enquanto diz “PAM voCÊ”lançando a mão p/ cima duas vezes	repetição da resposta do jogo de adivinha e tentativa de mudar a ação em curso (repreensão) retomando do jogo	linhas: 46, 48 e 49
ri e olha para Clara	resposta interacional e tentativa de manutenção/retomada do jogo	linhas: 54 e 55
ri e olha para o canto da poltrona	resposta interacional e possivelmente uma demonstração de preparação para a ação que se seguirá (mais uma tentativa de retomar o jogo de adivinha)	linhas: 60 e 61
mantém o olhar, diz “tsa:::u\ PAM\ você\”enquanto acena com a mão em direção à poltrona e após lançar a mão p/ cima duas vezes	fornece mais uma vez a resposta do jogo de adivinha, acrescentando todas as informações narradas até então sobre quem derrubou a pipoca	linhas: 61 a 63
ri	tentativa de manutenção da brincadeira	linhas: 66

Na tabela acima, além dos gestos já mencionados, verificamos como a produção[**pam**]ganha significado quando coordenado ao movimento de mão. Esse movimento (lançar a mão) indicador de ação, quando associado à[**pam**]produz um efeito de significado, construindo multimodalmente (a partir de dois recursos) o sentido do movimento de derrubou a pipoca. Esses gestos de movimento geralmente são associados a uma palavra ou a outro gesto para criar um determinado efeito semântico-interacional.

As produções verbais como [**pam**] e [**tsau**] dependem da sua análise situada ao ambiente físico-interacional e aos recursos gestuais. Essas produções não contêm uma palavra ou unidade morfológica reconhecível do léxico em português, mas contêm, como analisa Cruz (2018) a partir de uma descrição gramático-interacional (AUER 2009; MONDADA 2012; 2014a; 2014b apud CRUZ, 2018), ordenamento sintático; pausa; fenômenos segmentais reconhecíveis, como alongamento, entonação ascendente ou descendente; acentuação de ênfase tônica sobre a sílaba núcleo.

Desse modo, quando Luiza mobiliza [**pam**] e [**tsau**] simultâneos aos gestos de acenar e lançar a mão para cima, sua interlocutora interpreta que a pipoca caiu (tabela 05), diferente da interpretação que pode ser extraída da mesma organização (na mesma tabela) acrescido do léxico[**você**], construindo o enunciado: você derrubou a pipoca. Na tabela 6, Luiza mobiliza a produção [**pam**] simultâneo ao gesto de mão para enunciar: eu derrubei a pipoca. Portanto, Luiza constrói unidades de turno valendo-se do contexto de produção, da organização sintática-semântica da coordenação dos recursos descritos acima.

De forma geral e a partir das análises realizadas, verificamos que Luiza faz ajustes sintáticos-gestuais em seus enunciados para construir *unidades de turno de fala* com significados diferentes (Goodwin, 2010 *apud* Cruz 2017). Assim, Luiza recorre a um número limitado de recursos para criar significados diferentes durante a interação. Esses recursos possuem funções semântico-pragmáticas importantes dentro de estruturas sintáticas e lexicais muito recorrentes do seu repertório linguístico. Na tabela abaixo vejamos outros exemplos:

Tabela 6– Recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza no excerto 03

RECURSOS INTERACIONAIS MULTIMODAIS	MOBILIZADOS PARA	LOCALIZAÇÃO NO EXCERTO 03
direciona o olhar para Clara	pedido de esclarecimento sobre o motivo de Clara estar rindo	linha: 03
acompanha com o olhar os movimentos de Clara	demonstração de interesse e de que está acompanhando a narrativa de Clara (contando o que aconteceu)	linhas: 06 e 10
mantém o olhar e ri após o turno de fala de Clara	demonstra ter acompanhado e interpretado, após a narrativa de Clara, a sequência como risível/ também é um par ao pedido de Clara de rir conjuntamente (linha 01 e 02)	linhas: 13 e 14
direciona o olhar para o canto em que Clara está pondo a pipoca	acompanha o movimento de Clara que indica a localização referente aos léxicos: “isso” e “aqui” e uma resposta de atenção conjunta	linha: 20
acena com mão p/ a pipoca, direcionando o torso e olhar p/o canto da poltrona, diz “tcha:u\” (pequena pausa inferior a 0.3s) “PAM\” enquanto lança a mão (mais uma pequena pausa inferior a 0.3s) “você\”	declaração que demonstra seu entendimento da narrativa de Clara e que também retoma a narrativa sobre Clara ter derrubado a pipoca durante o jogo de adivinha (excerto 02)	linhas: 24 a 30
lança com a ponta dos dedos a pipoca para o chão	possível tentativa de provocar o riso e também uma tentativa de estabelecer um jogo de adivinha	linha: 31
diz “pam” enquanto ri, continua rindo e olha para Clara	para contar a Clara que ela derrubou a pipoca e possivelmente se remetendo ao jogo de adivinha que tinha por finalidade descobrir quem derrubou a pipoca	linhas: 35 e 37
mais uma vez diz “pam” rindo enquanto movimenta a mão fechada para baixo e continua rindo	reforça a resposta anterior e mais uma tentativa de restabelecer o jogo	linhas: 41 e 42
ri, direciona o olhar para Clara	resposta interacional à fala de Clara que finalmente demonstra ter	linha: 45 a 46

	interpretado as ações de Luiza como possível tentativa de provocar o riso (linhas 43e 44), mas também que escolheu não se alinhar a esta	
--	--	--

Na tabela acima, ainda notamos como o riso é um recurso interacional recorrente que ocorre em momentos relevantes da interação. Assim, concordamos com a ideia de Auburn e Pollock (2013) de que o riso não é simplesmente uma manifestação do estado interior de crianças com TEA, mas sim um recurso para compartilhara afiliação, muitas vezes acompanhado pelo direcionamento de olhar e por sorriso e risos de ambos participantes. Também compartilhamos com os autores a ideia de que iniciar ou mesmo participar de momentos risíveis evidencia as competências da criança para participar e até projetar essas situações. Esses momentos ainda se apoiam nas experiências anteriores e no conhecimento que o interlocutor tem da criança com TEA.

Conforme afirmam Auburn e Pollock (2013), para se envolver em enquadres de provocações e principalmente ter iniciativas de propor esses enquadres, é necessário um conjunto de habilidades sociointeracionais e linguístico-cognitivos, como reconhecer, projetar e organizar a interação dentro do enquadre de brincadeira e prever as expectativas do outro. Nesse sentido, por exemplo, interpretar um bichão (tabela 04), propor a brincadeira de bichão e manter-se interacionalmente nessa situação até o fechamento da brincadeira, demonstra as habilidades de Luiza para se engajar interacionalmente. Nas tabelas 05 e 06, notamos como Luiza e Clara constroem os momentos risíveis e como o riso é um recurso que sinaliza que as participantes constroem a brincadeira conjuntamente.

Sugerimos que Luiza realiza todas essas operações linguístico-cognitivas necessárias para engajar-se em interações de provocações e brincadeiras (AUBURN e POLLOCK, 2013), como: a) conhecer o enquadre de brincadeiras e jogos analisados aqui; b) esquematizar as ações antes de fazê-las; e c) prever as possíveis reações do interlocutor, quando projeta uma interação de brincadeira.

Nas brincadeiras do bichão e nas duas situações da brincadeira do qué po cê, por exemplo, Luiza demonstra conhecer o enquadre interacional em questão, já que precisou esquematizá-lo antes de propô-los. Essa etapa demonstra que Luiza possivelmente previu as possíveis reações dos interlocutores e tomou, que ao realizar as ações iniciais da brincadeira, os demais participantes reconheceriam o enquadre e participariam das brincadeiras. O que de fato ocorreu nas três situações interativas. Na tabela abaixo encontraremos mais alguns achados oriundos das análises do excerto 04.

Tabela 7– Recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza no excerto 04

RECURSOS INTERACIONAIS MULTIMODAIS	MOBILIZADOS PARA	LOCALIZAÇÃO NO EXCERTO 04
Diz “ói\”, olha para Cris, mantém o olhar, aguarda 0.7s e repete “ói\”	pede a atenção de Cris	linhas: 01 e 02
bate a palma da mão algumas vezes no braço de Cris	reformulação do pedido de atenção	linha: 04 e 05
aponta a palma da mão p/ Clara, volta a cabeça p/ Clara e diz “ói\” (pequena pausa inferior a 0,3s) e repete “ói\”	pedido para Cris voltar sua atenção à Clara/ iniciativa de atenção compartilhada	linhas: 10 a 13
olha para Cris	atrasa a ação que se segue para verificar se Cris está interacionalmente alinhada à ela	linha: 15
pergunta “qué po cê essi essi ninê//” enquanto mantém a mão apontada e volta o olhar para Clara	pergunta que inicia a brincadeira do “qué po cê” e também convite para Cris participar da brincadeira	linhas: 16 a 19
aponta mais uma vez a palma da mão p/ Clara, olha para Cris, volta a cabeça p/ Clara e repete parte da pergunta “qué po cê//” enquanto movimenta a palma da mão de antes da posição de Clara para a direção de Cris	pedido de confirmação de entendimento da resposta de Cris e manutenção da brincadeira	linhas: 23 a 27
mantém o movimento de mão de antes da posição de Clara para a direção de Cris e afirma “qué\ (uma pequena pausa inferior a 0.3s) po cê\”	após a resposta ao pedido de confirmação de entendimento, se orientar para o fechamento da brincadeira, dando “ficticiamente” Clara para Cris	linhas: 32 e 33

Na tabela 7, verificamos como o registro informal **ói** (tabela 07) é mobilizado de duas formas diferentes: na primeira, empregado para pedir a atenção de Cris, simultâneo ao direcionamento de olhar, e na segunda empregado juntamente com o gesto de apontar para direcionar a atenção para um foco na interação (tabela 07). Diferente do que vem sendo sugerido sobre crianças com TEA não terem iniciativas de atenção compartilhada, aqui, Luiza tem algumas iniciativas, como vimos nas análises. Nessa sequência de ações para construir a atenção conjunta, o direcionamento de olhar é mobilizado simultâneo ao gesto de apontar ou ao gesto de bater a mão em algo para seleção de interlocutores. O direcionamento de olhar também é mobilizado para fazer checagens de atenção do interlocutor, como também veremos na tabela 08.

Conforme Korkiakangas e Rae (2014), o olhar pode exercer diferentes funções nas interações de sujeitos com TEA: a) para *selecionar o próximo falante*; b) para *solicitar uma resposta da outra parte*; e c) *solicitar feedback após a resposta*. Encontramos nos dados todas essas funções para o direcionamento de olhar de Luiza. Nos excertos 1, 4 e 5, por exemplo, Luiza mobiliza o direcionamento de olhar para selecionar um interlocutor em momentos em que houve a presença de mais de um participante. Luiza recorreu ao direcionamento de olhar coordenado a um gesto de mão especificando a quem seria endereçada a sua fala. Em todos os excertos, verificamos que Luiza também aciona o direcionamento de olhar para solicitar uma resposta de seu interlocutor. Destacamos entre essas produções, o momento, no excerto 03, em que Luiza recorre somente ao olhar para pedir explicações à Clara. Ainda, nos excertos 04 e 05, Luiza mobiliza o olhar para pedir feedback de entendimento das respostas de Cris, por exemplo. Na tabela abaixo vejamos mais alguns exemplos que foram referidos nas explicações acima.

Tabela 8– Recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza no excerto 05

RECURSOS INTERACIONAIS MULTIMODAIS	MOBILIZADOS PARA	LOCALIZAÇÃO NO EXCERTO 05
direciona o torso para Nara enquanto bate a palma da mão algumas vezes na mesa	pedido de atenção	linhas: 03 e 04
aponta p/ Clara e pergunta “qué po cê essi essi/”	direciona a atenção de Nara para Clara e retoma a brincadeira do “qué po cê”	linhas: 07 e 10
mantém a mão apontada para Clara, direciona a cabeça para Nara e repete parte da pergunta “qué po cê/”	manutenção da brincadeira, reforço de pedido da participação de Nara e de resposta à pergunta	linhas: 12 a 14
movimenta a palma da mão de antes da posição de Clara para a direção de Nara e diz “tá qui (seu)”	manutenção e início da efetivação da brincadeira (dando Clara para Nara)	linhas: 16 a 17, 19 e 21
acena negativamente com a mão	uma negativa	linha: 24
movimenta a palma da mão de antes da posição de Clara p/ a direção de Nara e diz “tá aqui issi(!!!)”	possível reparo de equívoco de interpretação e orientação para o fechamento da brincadeira	linhas: 33 a 36

Além dos achados já mencionados, ao verificarmos os quadros acima, ainda notamos que Luiza tem um repertório lexical composto em sua maioria por nomes e verbos. Dentre os verbos, notamos que Luiza, na maioria dos casos, recorre geralmente a registros informais. Observando o repertório lexical dos familiares nos registros do CELA, notamos que, no

cotidiano, estes também fazem uso dos mesmos registros informaisacionados por Luiza. Dentre os verbos empregados por Luiza estão: “ói” (olha); “tá” (está) e “qué” (quer). O repertório lexical de Luiza também inclui nomes, como “tsau” e “nenê” e demonstrativos, como “esse” e “aqui”. Consideramos assim que Luiza constrói seu *repertório linguístico-interacional* a partir dos *modelos* de uso de seus interlocutores nas próprias experiências familiares. Confirmando assim que a *competência social* é adquirida na própria *prática interacional* (Sanini, Sifuentes e Bosa, 2013).

As produções gestuais de Luiza são compostas por movimentos de mão, como “o gesto de lançar a mão” e “o movimento de mão de antes de Clara para a direção de Cris”; por gesto “dêítico” ou *declarativo* de apontar a mão ou o dedo indicador para alguém ou um objeto”; ainda encontramos direcionamentos de torso, de cabeça e de olhar. Aspectos prosódico-entonacionais também exerceram um papel fundamental para a significação das falas-em-interação de Luiza. Notamos ainda que esses gestos são recorrentes e mobilizados em momentos variados da interação e com objetivos diferentes.

Conforme evidenciado por Cruz (2017, p. 166),

a correlação entre gesto e fala evidencia como os enunciados linguísticos produzidos por Luiza contêm ordenamento gestual e sintático estruturado interacionalmente por pausas; fenômenos segmentais reconhecíveis como alongamentos e uma entonação descendente ao final de cada unidade linguístico gestual que compõe seus turnos de fala.

Assim, verificamos que as falas de Luiza apresentam as partes essenciais da oração: sujeitos, verbo e complemento, ora em forma verbal ora em forma gestual, e ainda que esta se vale de materiais dispostos no ambiente interacional. Concluímos então que os turnos de ação de Luiza ganham significado em um contexto situado e em um trabalho colaborativo que envolve todos os participantes. Assim, a interpretabilidade depende de um repertório comum e também do conhecimento que o interlocutor tem e compartilha com Luiza, além das condições sociointeracionais.

Conforme sugere Novaes-Pinto (2007) sobre o uso de ações para construir enunciados e sobre a importância do interlocutor, afirmamos que esses recursos interacionais multimodais mobilizados por Luiza tornam-se produções que dialogam com as demais falas construindo a interação de uma forma dialógica. Nesse sentido, conferimos a importância do interlocutor. Quando nos atentamos às falas de todos os sujeitos e como essas falas organizam-se sequencialmente produzindo inteligibilidade, observamos que a brincadeira de fato ocorre a

partir do envolvimento de todos, que interpretam e reagem às ações uns dos outros, construindo assim a interação.

Sugerimos então que a análise multimodal das interações familiares das quais participa Luiza, com atenção especial aos momentos em que emergem uma brincadeira ou jogo lúdico, nos permitiu:

- a) dar visibilidade às habilidades sociointeracionais de uma criança com TEA, como os momentos em que Luiza orchestra uma brincadeira, projetando-a; momentos em que inicia uma brincadeira; como opera para dar continuidade e manter a brincadeira até sua finalização; para fazer pedidos e estabelecer a atenção com o interlocutor; para compartilhar focos de interesse, responder e monitorar entendimentos e para se alinhar aos participantes durante as interações.
- b) visualizamos que mesmo com um repertório verbal restrito, em termos de produção lexical e de estruturas gramaticais, Luiza dá conta de criar unidades linguísticas-interacionais com funções muito distintas, valendo-se de coordenações e sincronizações de recursos semióticos diferentes: de seu repertório gestual e verbal, do ambiente interacional e do interlocutor.
- c) identificar os fatores que possivelmente potencializam a participação de Luiza na brincadeira e dar visibilidade ao próprio método de investigação, tratamento e transcrição dos dados que nos permitiu ver detalhes interacionais fundamentais para compreendermos o que estava acontecendo entre os participantes durante essas brincadeiras, que se estruturaram em um *estado de domínio*.

Os procedimentos metodológicos e analíticos aplicados nesta pesquisa nos permitiram também dar um tratamento qualitativo aos dados de interações espontâneas de uma criança com TEA em suas práticas rotineiras e significativas. Com isso, pudemos focar sobre aspectos muito detalhados da interação. Consideramos que este tipo de metodologia contempla e possibilita uma análise das interações em nível macro (que se atenta para a interação como um todo) para o nível micro (que se atenta para os recursos multimodais mobilizados, principalmente por Luiza).

Consideramos que este tipo de análise possa tanto sensibilizar para a importância dos gestos, do corpo, do espaço e do outro nas interações das quais participam crianças com

TEA quanto oferecer alguns subsídios para dar visibilidade a recursos que são mobilizados para construir tais interações. Como resultados e contribuições desta pesquisa, procuramos dar ênfase à pertinência da aplicação dos pressupostos linguístico-interacionais para a compreensão e, principalmente, para descrição da organização e estruturação das interações espontâneas envolvendo crianças com TEA.

Esperamos, por fim, contribuir para as pesquisas e investigações sobre a interação social nos quadros de TEA com a sistematização de procedimentos metodológicos e analíticos que mostram a relevância em se explorar as características linguístico-interacionais a partir de métodos do campo dos estudos interacionais dedicados à construção de *corpora* linguísticos audiovisuais e à análise multimodal de interações espontâneas através de ferramentas para tratamento de dados, como é o caso do Eudico Linguistic Annotator (ELAN) (Wittenburg et al., 2006, versão 4.9.4).

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] : DSM-5 / [; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... *et al.*]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordiolí ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre : Artmed, 2014.
- ANDRADE, C. K. S. **Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto escolar**. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 134f., 2017 (Dissertação de mestrado).
- AUBURN, T e POLLOCK, C. Laughter and competence: children with severe autism using laughter to joke and tease. GLENN, P. e HOLT, E. **Studies of Laughter in Interaction**. London: Bloomsbury, p. 135-160, 2013.
- BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeiras e fantasias (1972). RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs) 2ª ed. **Sociolinguística Interacional**. Edições Loyola, São Paulo, p. 85-106, 2013.
- BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. BAPTISTA C. e CLEONICE B. (Org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre, p. 22-39, 2002.
- CAMPELO, L. D. *et al.* Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças **Rev. CEFAC.**, 11(4): p. 598-606, 2009.
- CAVALCANTE, M. C.B.; ALMEIDA, A. T. M. C. B; ÁVILA-NÓBREGA, P. V. e SILVA, P. M. S. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 45(2): p. 411-426, 2016.
- CRUZ, F. M. Interação corporificada: multimodalidade, corpo e cognição explorados na análise de conversas envolvendo sujeitos com Alzheimer. **Alfa**, São Paulo, 61(1): p. 55-80 2017a.
- _____. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. **GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al. Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais**. Editora Paulistana, São Paulo. p.158-179, 2017b.
- _____. Documentação e investigação multimodal de interações envolvendo crianças com autismo: corpo, linguagem e mundo material. **Revista Calidoscópio/UNISINOS**, prelo.
- CRUZ, F. M.; COTS, C. P. e LUIZ, R. A Linguagem em Micro Acontecimentos: corpo, gestos e fala explorados em uma análise multimodal de interações envolvendo uma criança autista. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP v. XXXIV, p. 34-57, 2017.
- CUNHA, G. R.; BORDINI, D. e CAETANO, S. C. Autismo, transtorno do espectro do autismo. CAETANO, S.; LIMA-HERNANDES, M. C.; PAULA, F.; RESENDE, B. D e MÓDOLO, M. (Orgs.). **Autismo, Linguagem e Cognição**. 1. ed. Paco Editorial, Jundiaí, 1: p. 13-24, 2015.

DELFRATE, C. B.; SANTANA, A. P. O. e MASSI, G. A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 14(2): p. 321-331, 2009.

DICKERSON, P., RAE, J., STRIBLING, P., DAUTENHAHN, K., e WERRY, I. Autistic children's coordination of gaze and talk: Re-examining the "asocial" autist. K. Richards & P. Seedhouse (Eds.) **Applying conversation analysis**. Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 19-37, 2005

DICKERSON, P., STRIBLING, P., e RAE, J. Tapping into interaction: How children with autistic spectrum disorders design and place tapping in relation to activities in progress. **Gesture** 7: p. 271-303, 2007.

ERICKSON, F. e SHULTZ, J. "O quando" de um contexto. BEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. Edições Loyola, São Paulo, p. 215-234, 2002.

FERRARI, P. Surgimento do conceito de autismo infantil. _____. **Autismo infantil: o que é e como tratar**/ Tradução: Marcelo Dias Almeida. Paulinas, São Paulo. p. 5-15, 2007, (Coleção caminhos da psicologia).

GARCEZ, P. M.; BULLA G. S. e LODER L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, 30(2): p. 257-288, 2014.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall, 1984.

GOODWIN, C. **Conversational Organization: Interaction between speakers and hearers**. Academic Press, New York, 1981.

_____, C. Things and Their Embodied Environments. LAMBROS, MALAFOURIS, COLIN e RENFREW (eds.). **The cognitive life of things: Recasting boundaries of the mind**. McDonald Institute for Archaeological Research, Cambridge, p. 103-120, 2010.

GOFFMAN, E. A situação Negligenciada (1964). RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) **Sociolinguística Interacional**. Edições Loyola, São Paulo. p. 13-20, 2002.

HAVE, P.T. **Doing conversation analysis: a practical guide**. Sage Publications, London. 1999.

JEFFERSON, Gail. Transcription Notation. ATKINSON, J. e HERITAGE, J. (eds). **Structures of Social Interaction**. Cambridge University Press, New York. 1984.

KANNER, L. Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo 1943. **Profala**, p. 01-25. Disponível em: <http://www.profala.com/artautismo11.htm>. Acesso: 07/05/2017.

KENDON, A. **Gesture: visible actions as utterance**. Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

KORKIAKANGAS, T. K. e RAE, J. P. The interactional use of eye-gaze in children with autism spectrum disorders. **Interaction Studies**, 15(2), p. 233-259, 2014.

KORKIAKANGAS, T. K., RAE, J. P., e DICKERSON, P. The interactional work of repeated talk between a teacher and a child with autism. **Journal of Interactional Research in Communication Disorders**. 3: p. 1-25, 2012.

LAI, M. C. LOMBARDO, M e BARON-COHEN, S. Autism. **The Lancet**, 383: p. 896-910, 2014.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. KOCH, I. V.; MORATO, E. M. e BENTES, A. C. **Referenciação e discurso**. Contexto, São Paulo, p. 11-31, 2005.

_____. Organisation multimodale de la parole-en-interaction: pratiques incarnées d'introduction des referents. **Langue française**, 175(3): p.129-147, 2012.

_____. Pointing, talk, and the bodies: reference and joint attention as embodied interactional achievements. SEYFEDDINIPUR, M e GULLBERG, M. (Orgs.) **From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon**, John Benjamins Publishing Company, London, p. 95-124, 2014.

_____. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. **Journal of Sociolinguistics**, 20(3): p. 336-366, 2016.

NOVAES-PINTO. R. C. Avaliação de compreensão de linguagem: análise de resultados obtidos em baterias de testes neuropsicológicos versus análise discursiva de episódios dialógicos. **VEREDAS**, Juiz de Fora, 1: p. 17-29, 2007.

OCHS, E. e SOLOMON, O. Introduction: discourse and autism. **Discourse Studies**.SAGE Publications, London,6(2): p. 139-146, 2004.

_____. Autistic Sociality. **ETHOS**, 38(1): p. 69-92, 2010.

OCHS, E., KREMER-SADLIK, T. SOLOMON, O. e SIROTA, K. G. Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. DENHAM, M.; ROSS, H. e SCHAFFER, H. R. **Social Development**. p. 399 – 419, 2001.

OCHS, E., SOLOMON, O e STERPONI, L. Limitations and transformations of habitus in childdirected communication. **Discourse Studies**,London, 7(4-5): p. 547-583, 2005.

OSTERMANN, A. C. e OLIVEIRA, M. C. L. **Você está entendendo? Contribuições dos estudos de fala-em-interação para a prática do teleatendimento**. Mercado de Letras, Campinas, 2015.

PELBART, P. P. Linhas Erráticas. _____. **O avesso do niilismo. Cartografias do esgotamento**. São Paulo: N-1 Edições. p. 261–290, 2013.

PRESTES, R.; TAMAHANA, A. C. e PERISSINOTO, J. Uso do gesto no transtorno autista: um estudo de caso único. **Rev. CEFAC**, 11(4): p. 708-712, 2009.

RIOS, C.; ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R. e NASCIMENTO, L.F. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface**, Botucatu. 19(53): p. 325-35, 2015.

SOLOMON, O. Narrative introductions: Discourse competence of children with autistic spectrum disorders. **Discourse Studies**, 6(2): p. 253-276, 2004.

SOLOMON, O. Autism, language and childhood: an ethnographic perspective. **Annual Review for Applied Linguistics, Special Issue, language and the brain**, Cambridge University Press, 28: p. 150-169, 2008.

SANINI, C. SIFUENTES, M. e BOSA, C. Competência Social e Autismo : O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 29(1): p. 99-105, 2013.

STERPONI, L. e KIRBY, K. A Multidimensional Reappraisal of Language in Autism: Insights from a Discourse Analytic Study. **J. Autism Dev. Disord.**, 46(2): p. 394-405, 2015.

STERPONI, L; KIRBY, K e SHANKEY, J. Rethinking language in autism. **Autism**, 19(5): p.517-526, 2014.

STREECK, J; GOODWIN, C. e LeBARON, C. **Embodied Interaction: language and body in the material world**. Cambridge University Press, New York, 2011.

STRIBLING, P., RAE, J., e DICKERSON, P. Two forms of spoken repetition in a girl with autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42: p. 427-444, 2007.

TAMANAH A. C. e PERISSINOTO, J. Avaliação de linguagem nos transtornos do espectro do autismo. CAETANO, S.; LIMA-HERNANDES, M. C.; PAULA, F.; RESENDE, B. D.; MÓDOLO, M. (Orgs.). **Autismo, Linguagem e Cognição**. Paco Editorial, Jundiaí, 1(1): p. 25-28, 2015.

TAMANAH A. C.; CHIARI, B. M.; PERISSINOTO, J. e PEDROMÔNICO, M. R. A atividade lúdica no autismo infantil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 18(3): p. 307-312, 2006.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**(1999). Tradução: Claudia Berliner. Martins Fontes, São Paulo, 2003, (coleção tópicos).

ZANON, R. B.; BACKES, B. e BOSA, C. A. Diferenças conceituais entre resposta e iniciativa de atenção compartilhada. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, 17(2): p. 78-90, 2015.

ANEXO 01: Termo de consentimento livre e esclarecido aplicado durante a pesquisa para registro em vídeo das interações

Título da Pesquisa: A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny: onde a linguagem se ausenta, o que há?

Responsável pelo projeto: Profa. Dra. Fernanda Miranda da Cruz Pesquisadora integrante do projeto: Caroline Paola Cots. Unidade: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Unidade Guarulhos – Campus provisório – Av. Monteiro Lobato – 679 – Bairro Macedo – Guarulhos – CEP: 07112-000 –Telefone: (011) 3381-2000

1. _____ solicitamos sua autorização para participação na pesquisa intitulada: **A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny: onde a linguagem se ausenta, o que há?**. Nesta pesquisa, realizaremos um estudo sobre linguagem e autismo com o objetivo de investigar como se dão a produção de sentidos e a construção da linguagem e da interação nesses quadros.
2. O estudo **A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny: onde a linguagem se ausenta, o que há?** concentra-se no campo da Linguística e visa coletar dados de interação de uma criança autista em ambiente familiar. Consideramos como participantes do projeto: a criança autista selecionada para o estudo e os familiares mais diretos que eventualmente participarem de situações interativas como ela durante a realização da pesquisa.
3. Esses dados de interações entre os participantes desta pesquisa serão obtidos de duas formas ou metodologia: a) registro audiovisual de conversas e interações cotidianas e livres realizadas das quais você participa e b) proposta de uma atividade de registro de fotos realizada pela criança, seguida do registro audiovisual de uma interação em que a participante possa comentar, relatar ou expressar as fotografias realizadas com a pesquisadora integrante deste projeto Caroline Paola Cots.
4. O registro audiovisual será feito pela pesquisadora e justifica-se para o desenvolvimento desta pesquisa porque pretendemos explorar nas análises todos os recursos interacionais (verbais e não-verbais) utilizados pela criança.
5. Ao final da coleta, os dados serão analisados com vistas a explorar a forma como os sentidos são produzidos nestas interações. As análises serão feitas com base no campo da teoria e análise linguística.
6. Os registros com câmera filmadora serão realizados nos quadros das atividades rotineiras de adaptar-se-ão a suas rotinas de vida. Para tal coleta, uma câmera de vídeo será instalada para registrar as situações de interação.
7. Esta pesquisa não submete os participantes a nenhum constrangimento. Não há riscos previsíveis.
8. Das contribuições deste projeto destacamos: contribuições para a compreensão da linguagem nos quadros de autismo.
9. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade e nem represálias de qualquer natureza. Você pode deixar de participar do estudo sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na instituição.
10. Aos participantes é assegurada a garantia de esclarecimentos antes, durante e após a realização desta pesquisa.
11. Direito de confidencialidade: O sigilo e o caráter confidencial das informações serão mantidos, zelando pela privacidade e anonimato dos participantes, conforme os itens presentes no

“Termo de autorização para registro e exploração dos dados do Projeto” (documento que faz parte deste Termo de Consentimento). A pesquisadora compromete-se a utilizar os dados da pesquisa para fins estritamente científico-acadêmicos.

12. Aos participantes reserva-se o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados da pesquisa.

13. O presente estudo não implica nenhum tipo de despesa aos participantes. Não haverá nenhuma forma de reembolso financeiro uma vez que a participação na pesquisa não onera nenhuma despesa ao participante.

14. Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, os participantes terão acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As pesquisadoras Caroline Paola Cots e Fernanda Miranda da Cruz, podem ser encontradas no endereço: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Unidade Guarulhos – Campus provisório – Av. Monteiro Lobato – 679 – Bairro Macedo – Guarulhos – CEP: 07112-000 – Telefone: (011) 3381-2000.

15. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (04023-061) – Rua Botucatu, 572 – 1o andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@unifesp.br

16. O presente termo de consentimento está sendo disponibilizado em 2 vias originais, uma destinada ao participante/responsável legal e a outra destinada ao pesquisador.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny: onde a linguagem se ausenta, o que há? Eu discuti com a pesquisadora Caroline Paola Cots sobre a decisão de participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que essa participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente com a participação neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____, ____ de _____ 20___. (local e data)

assinatura do participante deste estudo

_____, ____ de _____ 20___. (local e data)

assinatura da testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante _____ para a participação neste estudo.

_____, ____ de _____ 20___. (local e data)

assinatura do responsável pelo estudo

**Todas as folhas deste documento devem ser rubricadas pelo pesquisador e pelo responsável legal pela menor participante desta pesquisa.*

ANEXO 02: Autorização para registro e exploração de dados de vídeo do projeto

Título da Pesquisa: A linha de errância do autismo e o método-pensamento de Fernand Deligny: onde a linguagem se ausenta, o que há?

Responsável pelo projeto: Caroline Paola Cots.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Miranda da Cruz (Unifesp).

Unidade: Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Unidade Guarulhos – Campus provisório – Av. Monteiro Lobato – 679 – Bairro Macedo – Guarulhos – CEP: 07112-000 – Telefone: (011) 3381-2000.

(preencher os espaços em branco e riscar os parágrafos que devem ser excluídos da autorização)

Autorizo pela presente a utilização dos dados registrados em vídeo bem como sob a forma transcrita e anominizada para fins de pesquisa científica (tese, artigos científicos, exposições em congressos, seminários de pesquisa)

Eu reservo-me o direito de solicitar o apagamento de um registro ou de uma parte de um registro quando julgar conveniente.

Eu _____ (nome completo), RG _____
 _____ autorizo pelo presente documento que a responsável pelo projeto grave em
 vídeo _____ as _____ interações _____ envolvendo _____ -
 _____ (nome da
 participante da pesquisa/filha(o)).

Isto significa:

- a) ciente que todas as utilizações científicas dos dados registrados serão anominizados;
- b) que as transcrições dos dados utilizarão pseudônimos e substituirão toda informação que identifique os participantes;
- c) que os registros em áudio que serão apresentados em conferências ou cursos terão os nomes próprios ou dados pessoais substituídos por um barulho ou omitidos;
- d) que, por questões de análise, procurando levar em consideração gestos, direcionamento do olhar, posturas, o projeto não pode cobrir as imagens dos participantes. Este projeto compromete-se em não divulgar fragmentos de vídeo que comprometam ou exponham os participantes. Eu declaro que desejo que as condições ou restrições suplementares sejam respeitadas neste projeto.

_____, ____ de _____ 20____. (local e data)

Assinatura : _____

(especificar participação no projeto: paciente, profissional de saúde, familiar, amigo, cuidador *etc*)